



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico
en estudiantes de una universidad particular de Lima, 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en docencia universitaria

AUTOR:

Br. Carlos Eduardo Rojas Jaime

ASESOR:

Dr. Helfer Joel Molina Quiñones

SECCIÓN

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y aprendizaje

PERÚ-2017

Página del jurado

Dr. Juan Méndez Vergaray

Presidente

Dr. Ulises Córdova García

Secretario

Dr. Helfer Joel Molina Quiñones

Vocal

Dedicatoria

A mi Dios por guiar mis pasos, por iluminarme y concederme esta oportunidad. A mi familia por ser el motivo de mi superación especialmente mis hijos.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por concederme salud, fortaleza, paciencia y sabiduría. A mi familia por su apoyo, a mis hijos por existir. A la Universidad por la oportunidad de permitir mi formación académica y profesional. Al Dr. Helfer Molina.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Carlos Eduardo Rojas Jaime, estudiante del programa de Maestría con mención en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 08157286 con la Tesis titulada “Estilos de aprendizaje, autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad particular de Lima, 2016”.

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido autoplagiada, es decir la tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados ni duplicados ni falseados ni copiados por lo tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse el fraude (datos falsos), plagios (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiénndose a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, Abril 2017

Carlos Eduardo Rojas Jaime

DNI N° 08157286

Presentación

Señores miembros del Jurado:

Presento ante ustedes la Tesis titulada *Estilos de aprendizaje, autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad particular de Lima, 2016*, con la finalidad de determinar la relación de los estilos de Aprendizaje y la autoestima con el rendimiento académico, 2016, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Docencia Universitaria.

Esta investigación es de tipo básica, enfoque cuantitativo no experimental descriptivo correlacional, cuyas variables de estudio son estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico tiene como objetivo general determinar la relación de los estilos de aprendizaje y la autoestima con el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Particular, 2016.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos estos son: la introducción, marco metodológico, resultados (discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, anexos) en este capítulo nos permitirá analizar la relación que existe entre las variables que nos permitirá emitir un diagnóstico sobre los resultados obtenidos y aportar sugerencias en mejora del aprendizaje de los estudiantes y finalmente los alcances finales.

Esperando señores del Jurado que la investigación cumpla con los requisitos establecidos por la Universidad César Vallejo y merezca su aprobación.

El autor

Índice

	Pág.
Páginas preliminares	
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Indice de tablas	ix
Indice de figuras	xii
Resumen	xiii
Abstract	xii
I. Introducción	
1.1. Antecedentes	16
1.2. Fundamentación científica, técnica y humanística	22
1.3. Justificación	35
1.4. Problema	37
1.5. Hipótesis	40
1.6. Objetivos	41
II. Marco metodológico	
2.1. Variables	44
2.2. Operacionalización de las variables	46
2.3. Metodología	48
2.4. Tipo de estudio	48
2.5. Diseño	49
2.6. Población, muestra y muestreo	50
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51

	Pág.
2.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos	53
2.9. Método de análisis de datos	56
2.10. Aspectos éticos	57
III. Resultados	
3.1. Análisis descriptivos de la variable	59
3.2. Prueba de hipótesis	67
3.3. Análisis de contingencia	73
IV. Discusión	101
V. Conclusiones	107
VI. Recomendaciones	110
VII. Referencias	112
Anexos	
Anexo 1: Matriz de consistencia	122
Anexo 2: Instrumentos	125
Anexo 3: Pruebas de confiabilidad KR20	130
Anexo 4: Base de datos	134
Anexo 5: Artículo científico	147

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de la variable estilos de aprendizaje	46
Tabla 2 Operacionalización de la variable autoestima	47
Tabla 3 Operacionalización de la variable rendimiento académico	48
Tabla 4 Población	50
Tabla 5 Prueba piloto	55
Tabla 6 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje	59
Tabla 7 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según dimensiones de estilos de aprendizaje	60
Tabla 8 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión activo de estilos de aprendizaje	61
Tabla 9 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión reflexivo de estilos de aprendizaje	62
Tabla 10 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión teórico de estilos de aprendizaje	63
Tabla 11 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático de estilos de aprendizaje	64
Tabla 12 Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según autoestima	65
Tabla 13 Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento	66
Tabla 14 Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico	68
Tabla 15 Correlación entre estilo activo y rendimiento académico	68
Tabla 16 Correlación entre estilo reflexivo y rendimiento académico	69
Tabla 17 Correlación entre estilo teórico y rendimiento académico	70
Tabla 18 Correlación entre estilo pragmático y rendimiento académico	71
Tabla 19 Correlación entre autoestima y rendimiento académico	72
Tabla 20 Distribución de frecuencias y porcentaje de estudiantes según el ciclo y sexo	73

	Pág.
Tabla 21	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y sexo 74
Tabla 22	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y ciclo 75
Tabla 23	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y rendimiento académico 76
Tabla 24	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión activo y sexo 77
Tabla 25	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión activo y ciclo 78
Tabla 26	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión activo y rendimiento académico 79
Tabla 27	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión reflexivo y sexo 81
Tabla 28	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión reflexivo y ciclo 82
Tabla 29	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión reflexivo y rendimiento académico 83
Tabla 30	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión teórico y sexo 84
Tabla 31	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión teórico y ciclo 86
Tabla 32	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión teórico y rendimiento académico 87
Tabla 33	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático y sexo 89
Tabla 34	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático y ciclo 90
Tabla 35	Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático y rendimiento académico 92

Tabla 36	Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y sexo	94
Tabla 37	Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y ciclo	95
Tabla 38	Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y rendimiento académico	96
Tabla 39	Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento y sexo	98
Tabla 40	Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento y ciclo	99

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Estilos de Aprendizaje	59
Figura 2. Dimensiones de estilos de aprendizaje	60
Figura 3. Estilo activo	61
Figura 4. Estilo reflexivo	62
Figura 5. Estilo teórico	63
Figura 6. Estilo pragmático	64
Figura 7. Autoestima	65
Figura 8. Rendimiento académico	66
Figura 9. Ciclo y sexo	73
Figura 10. Estilos de aprendizaje y sexo	74
Figura 11. Estilos de aprendizaje y ciclo	75
Figura 12. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico	76
Figura 13. Estilos de aprendizaje activo y sexo	77
Figura 14. Estilos de aprendizaje activo y ciclo	78
Figura 15. Estilos de aprendizaje activo y rendimiento académico	80
Figura 16. Estilos de aprendizaje reflexivo y sexo	81
Figura 17. Estilos de aprendizaje reflexivo y ciclo	82
Figura 18. Estilos de aprendizaje reflexivo y rendimiento académico	84
Figura 19. Estilos de aprendizaje teórico y sexo	85
Figura 20. Estilos de aprendizaje teórico y ciclo	86
Figura 21. Estilos de aprendizaje teórico y rendimiento académico	88
Figura 22. Estilos de aprendizaje pragmático y sexo	89
Figura 23. Estilos de aprendizaje pragmático y ciclo	91
Figura 24. Estilos de aprendizaje pragmático y rendimiento académico	93
Figura 25. Autoestima y sexo	94
Figura 26. Autoestima y ciclo	95
Figura 27. Autoestima y rendimiento académico	97
Figura 28. Rendimiento académico y sexo	98
Figura 29. Rendimiento académico y ciclo	100

Resumen

En la investigación “Estilos de aprendizaje, autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de una Universidad Particular de Lima, 2016”, se tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y la autoestima con el rendimiento académico. La investigación se justificó porque posee valor teórico, utilidad práctica y significación educativa por su pertinencia apoyado en los beneficios de sus resultados.

En el marco metodológico se ha desarrollado la operacionalización de las variables, se ha considerado el tipo de estudio como básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal, en el nivel o alcance Correlacional, con una muestra censal de 107 estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una Universidad particular de Lima. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario CHAEA para los estilos de aprendizaje, el Test de Coopersmith para la autoestima de adultos y el registro de notas del curso de prácticas Pre Profesionales para el rendimiento académico. Se utilizó la técnica de la encuesta con los dos primeros instrumentos mencionados.

En la presente investigación, se arribó a la conclusión que no existe correlación entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico (Rho de Spearman 0.027). También una correlación baja estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico (Rho de Spearman 0.232) Por tanto no se comprobó la hipótesis y el objetivo general del estudio.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico.

Abstract

In the research "Learning styles, self-esteem and academic performance in the students of a particular University of Lima, 2016," was aimed to determine the relationship between learning styles, self-esteem and academic performance. The research is justified because it has theoretical value, practical utility and educational significance because of its pertinence based on the benefits of its results.

In the methodological framework, the operationalization of the variables has been developed, the type of study has been considered as basic, of quantitative approach, of non-experimental design and of cross-section, in the level or scope, with a census sample of 107 students of the X and XI cycle of the Faculty of Law of a Particular University. The CHAEA Questionnaire for learning styles, the Coopersmith Test for Adult Self-esteem, and the registration of Pre-Professional Practices for academic achievement were used as instruments. The survey technique was used with the first two instruments mentioned.

In the present investigation, we came to the conclusion that there is a statistically very low correlation between learning styles and academic performance (Spearman's Rho 0.027). There was also a statistically low correlation between self-esteem and academic achievement (Spearman's Rho 0.232) Therefore the hypothesis and overall objective of the study were not checked.

Keywords: learning styles, self - esteem and academic performance.

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1 Antecedentes internacionales

Quintero y Zárate (2016) desarrollaron la investigación *Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología*. Tuvo como objetivo analizar la relación que existió entre la autoestima y el autoconcepto con el rendimiento académico de los estudiantes de odontología. Tipo de estudio fue cuantitativo, diseño del estudio: Descriptivo transversal correlacional con enfoque cuantitativo. Muestra: matrícula estudiantil de FOUAS del ciclo 2013 - 2014, indicó 1465 estudiantes; estudiaban el cuarto semestre 319 y se censó a 225 (incluyendo los 6 grupos existentes), excluyendo aquellos estudiantes que no se encontraban presentes al realizar el levantamiento de los datos. Los instrumentos utilizados estaban constituidos por: Escala autodescriptiva (autoestima) y Escala de estado de ánimo (autoconcepto). Participaron 225 alumnos, aplicándose las escalas mencionadas. La Escala de autoestima solicitó al estudiante una descripción o valoración escrita, mediante una escala que valora aspectos referidos a sí mismo (amor, amistad, sexo, familia y trabajo). Esta escala evalúa del uno al 10, siendo 10 el máximo. A continuación se suman las cantidades y se multiplica por dos. El máximo puntaje era 100. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS versión 15. El 39.6% de los participantes corresponden al sexo masculino y el 60.4% al sexo femenino. Los resultados mostraron que las mujeres tuvieron un promedio de autoestima de 72.9 y de autoconcepto de 71.8. En los hombres la autoestima tuvieron un promedio de 77.6 y de autoconcepto de 69.5. Se concluye que hay una correlación baja y no significativa ($r=0.019$, $p=0.772$) entre el promedio de rendimiento académico y promedio de autoestima. En conclusión, se observó que el aspecto familiar constituye un elemento que los estudiantes consideran importantes para mejorar el promedio de autoestima.

Ortiz y Canto (2013) realizaron la investigación *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México*, teniendo como objetivo de estudio fue investigar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de diferentes carreras de ingeniería y su

aprovechamiento académico. El tipo de estudio fue cuantitativo, no experimental, cuyo alcance fue correlacional. La recolección de la información fue a través de la encuesta. La población constituida por 611 estudiantes de cuatro carreras de ingeniería de una institución de educación superior. La muestra estuvo dada por 170 estudiantes se obtuvo con un muestreo probabilístico estratificado proporcional. La muestra estaba constituida por 134 hombres (79%) y 36 mujeres (21%). El instrumento que se utilizó fue el cuestionario CHAEA, constituido por dos secciones, las variables demográficas y la de estilos de aprendizaje. Se halló una relación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico, en la carrera de Ingeniería en sistemas computacionales y de Ingeniería industrial; y entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en los estudiantes de Ingeniería Electromecánica. Se obtuvo el valor de la correlación entre cada estilo con el rendimiento académico activo $r = -0.051$, reflexivo $r = 0.017$, teórico $r = 0.151$ y pragmático $r = 0.094$. Finalmente, se hallaron diferencias significativas en el promedio de rendimiento académico entre hombres y mujeres, las mujeres tuvieron mejor rendimiento académico. Significativamente las personas de sexo femenino mostraron mayor rendimiento académico con respecto a los de sexo masculino.

Morales, Edith, Hidalgo, Zola y Molinar (2013), publicaron la investigación *Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios*, siendo su objetivo identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes ingresantes a una Universidad Pública del Estado de México; y su relación con el rendimiento académico, edad, género, institución de procedencia y licenciatura. Tuvo un diseño del estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal. Se aplicó el cuestionario CHAEA a 336 estudiantes (136 hombres y 200 mujeres) de una Universidad pública del Estado de México. Se aplicó una muestra censal. Los resultados mostraron predominio de estilo teórico y pragmático. Además, se hallaron diferencias significativas respecto a la edad (estudiantes que tienen 17 años); los que tienen un promedio entre 8.4 y 8.8; y los que proceden de una institución privada, quienes tuvieron una preferencia alta por el estilo activo.

Cruz y Quiñones (2012) realizaron la investigación *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz*,

México, teniendo como objetivo general determinar la relación que existía entre la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de Poza Rica de la Universidad Veracruzana. El estudio fue correlacional con valor explicativo. Se utilizó como instrumento el Inventario de Autoestima de Coopersmith y se utilizaron los promedios ponderados semestrales del Departamento de Control escolar. Se contó con una Población de 377 estudiantes de la Facultad de Enfermería y de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia. Teniendo una muestra de 79 estudiantes, obtenida a través del muestreo probabilístico estratificado. Se obtuvo como resultados que el 19% de los estudiantes tiene autoestima alta, de los cuales el 16% obtiene un rendimiento académico entre excelente y bueno, y el 3%, entre bajo y regular. Se infirió la importancia del concepto de sí mismo y de autoestima positiva en los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes. Por ello es importante acrecentar el nivel de autoestima universitario. La correlación obtenida entre la autoestima y rendimiento académico, muestra una alta significancia positiva con una probabilidad (p) menor de 0,01.

Juárez, Hernández-Castro y Escoto (2015) desarrollaron la investigación *Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología*, tuvieron como objetivo caracterizar e identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de la licenciatura en psicología de una universidad pública, México. Los instrumentos usados: el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje, y el historial académico de cada estudiante para evidenciar su rendimiento académico. La muestra fue no probabilística, integrada por 227 participantes; siendo 27 hombres y 200 mujeres, estudiantes de Licenciatura en Psicología cuya edad promedio fue de 20.64 años y un rendimiento académico de 86.83 en escala de 0 a 100 puntos. Se obtuvo que el estilo que predomina en los estudiantes es el reflexivo, seguido del pragmático, del teórico y finalmente el activo. El estilo pragmático predomina en hombres; y el reflexivo, en las mujeres. Al correlacionar por medio del Coeficiente de Correlación de Spearman, se encontró que no existe una correlación significativa entre cada uno de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico (activo $r_s = -0.120$ $p = 0.072$; reflexivo $r_s = 0.040$ $p = 0.545$; teórico $r_s = 0.049$ $p = 0.464$ y

pragmático $r_s = -0.031$ $p = 0.639$). Por tanto no existe correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Aponte y Miyagui (2015) investigaron sobre *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la Universidad Privada Norbert Wiener*, tuvieron como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada Norbert Wiener del II al VIII ciclo del turno noche. El tipo de estudio fue cuantitativo, correlacional y transversal; la población fue 248 estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de II a VIII ciclo; se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio estratificado siendo la muestra 151 estudiantes. La técnica empleada fue la encuesta, siendo el instrumento el CHAEA. Resultados: de 151 estudiantes, el 30.5% no tienen un estilo adoptado o definido, de los cuales el 11.3% han tenido rendimiento notable y el 19.2% un rendimiento aprobado básico. De los 151 estudiantes el 69.5 % tuvieron un estilo de aprendizaje definido, el 27.2% tuvo un estilo de aprendizaje activo. El 18.5% tuvo estilo Reflexivo. El 17.9% tuvo estilo Teórico. El 6% tuvo estilo Pragmático. Se obtuvieron las correlaciones entre cada estilo de aprendizaje y el rendimiento académico activo $r = -0.078$ $p = 0.343$; reflexivo $r = -0.102$ $p = 0.213$; teórico $r = -0.060$ $p = 0.463$; y pragmático $r = -0.143$ $p = 0.7$. Se obtuvo como conclusiones: que no hubo correlación estadística significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico rechazando la hipótesis alterna.

Rique (2013), realizó la investigación *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico universitario de I ciclo de alguna universidad del Callao* tuvo como objetivo buscar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Se utilizó el diseño no experimental – transversal, con una muestra no probabilística, contando con 488 estudiantes de 6 Facultades, reunían requisitos de selección como muestra, la recolección de datos se dio mediante el cuestionario de Honey- Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), con una confiabilidad del 0.20 y 0.76; y para el rendimiento académico se utilizó los promedios de aula de las primeras notas parciales de los estudiantes. Se

utilizó el SPSS v. 20. Por otro lado se halló que existe cierta tendencia a preferir los estilos Teórico y pragmático. Se encontró las correlaciones entre cada estilo de aprendizaje con el rendimiento académico (activo $r = -0.059$ $p = 0.193$; reflexivo $r = -0.063$ $p = 0.167$; teórico $r = -0.026$ $p = 0.566$ y pragmático $r = -0.102$ $p = 0.025$); además que existe correlación significativa y negativa entre el estilo pragmático y el rendimiento.

Acuña (2013), en su trabajo de investigación *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión - Huacho*. Tuvo como objetivo determinar la relación que existía entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión del distrito de Huacho. Fue una investigación básica, correlacional, no experimental, de diseño transversal. Los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, constituyeron la población. Se aplicó la escala de Autoestima de Coopersmith, para el rendimiento se accedió a las actas de la Oficina de Registros y Asuntos Académicos de la facultad de educación, con el fin de evaluar las 8 asignaturas que cursaban los estudiantes. La conclusión fue que 24 estudiantes que representa el 100% de la población evaluada, según el Test de autoestima de Coopersmith, el 4% presentó un Nivel de Autoestima alta, el 67% presentó un Nivel de Autoestima media y el 29% presentó un Nivel de Autoestima baja. Por lo tanto el 71% se encontró en un rango positivo y el 29% se encontró en un rango negativo.

Díaz (2012), investigó sobre la *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes en la escuela profesional de enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao - Perú*, utilizó una muestra aleatoria de 110 estudiantes de diferentes ciclos, a través de la entrevista, se aplicó el cuestionario CHAEA, se trabajó con el SPSS v. 19, se obtuvieron los siguientes resultados: 46% en el estilo Teórico, el rendimiento académico fue 20%; 33% Estilo activo y rendimiento académico fue

de 16%; y con menor frecuencia 13% el estilo reflexivo cuyo rendimiento académico de 18% fue muy bueno; y 85% de estilo pragmático con rendimiento académico de 4%. Se puede decir que el rendimiento académico se relaciona con el predominio de los estilos de aprendizaje, siendo la correlación significativa y positiva de 0.828 entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes teniendo un nivel de significancia $p=0.000$

Blumen, Rivero y Guerrero (2011), publicaron la investigación *Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. El objetivo buscó identificar las preferencias de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Educación a Distancia (EaD) tanto para pregrado y postgrado de dos universidades, y analizar las diferencias entre las preferencias de los estilos de aprendizaje de estudiantes de EaD, basados en los niveles de estudio (sea pregrado como postgrado) y sexo. Constituyó un estudio transversal, descriptivo comparativo, porque se describieron las preferencias de estilos de aprendizaje y se comparó con los niveles de estudio y sexo. Se utilizó muestreo intencional en dos universidades privadas de Lima. Se seleccionó 400 estudiantes de EaD en pregrado (de los cuales 199 eran varones y 201 mujeres), con edades de 19 a 25 años; y de EaD en el posgrado a 400 estudiantes (maestría, doctorado y diplomado), siendo 198 mujeres y 202 varones, con edades entre 21 a 57 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA. Se obtuvo como resultados: los estudiantes de pregrado en EaD prefieren estilos de aprendizaje teórico y activo con mayor frecuencia. En los estudiantes de postgrado no se observaron preferencias con algún estilo de aprendizaje. La correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico utilizando el estadístico Rho de Spearman se observa que existe relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico ($Rho = 0.541$; $p < 0.000$) de las y los estudiantes del pregrado. Los resultados sugieren que dichos estudiantes que presentan el estilo de aprendizaje teórico, tienden a exhibir mejores resultados en el rendimiento académico. Existía una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de EaD en pregrado (estilo teórico) y posgrado (estilos reflexivo y pragmático). Existían otros factores vinculados con el rendimiento: el interés por el tema y si tienen la capacidad de hacer más de dos actividades al mismo tiempo.

Loret de Mola (2011) publicó una investigación titulada *Los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo*. Se tenía como objetivo determinar la relación que existía entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la universidad peruana Los Andes. Constituyeron la población 485 estudiantes, la muestra fue 135 estudiantes del VI ciclo de las especialidades de Lengua - Literatura Computación e Informática, Educación Inicial y Educación Primaria. Se utilizó el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA), y las actas consolidadas del año académico 2010-II. Se determinó que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo el menos utilizado el estilo pragmático, y el más utilizado el estilo reflexivo. Respecto al rendimiento académico los estudiantes se ubicaron en el nivel bueno. La relación entre cada estilo de aprendizaje y el rendimiento académico fue activo $p=0.678$, reflexivo $p=0.745$, teórico $p=0.654$ y pragmático $p=0.576$. Los estilos de aprendizaje tenían una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existiendo una relación positiva significativa.

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanista

1.2.1. Estilos de Aprendizaje

Comenzando el siglo xx, se originaron las corrientes psicológicas con tendencia al conocimiento humano. Estas corrientes se dividieron en dos bloques: las teorías conductuales y las teorías cognoscitivas. Comprender éstas teorías permite el dominio de los conceptos que sustentan el aprendizaje humano.

En la teoría conductual, Shuell (citado en Shunk, 1997, p.2) definió el aprendizaje como “cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.

Guerrero (2006, p.18) nos indica “el aprendizaje es un proceso activo, constructivo y significativo donde el estudiante adquiere el principal protagonismo. El estudiante atribuye sentido a los materiales que procesa y decide lo que quiere aprender, así como la manera de hacerlo”.

El aprendizaje se manifiesta a través del cambio conductual o en la forma de comportarse. Así el aprendizaje se utiliza cuando alguien se vuelve capaz de hacer algo diferente de lo que hacía antes. Aprender necesita desarrollar acciones nuevas o modificar las existentes.

Por su parte, las teorías cognoscitivas representan una de las orientaciones psicológicas más actuales. Estudia la mente humana, intentando delimitar las estructuras y los procesos que explican y permitan predecir el funcionamiento y las capacidades del pensamiento, el razonamiento la representación del conocimiento o la solución de los problemas, todos los llamados proceso cognitivos superiores

El enfoque constructivista asigna el rol del estudiante como autónomo, activo, creativo y posee control consciente de sus procesos de aprendizaje. Tiene habilidades metacognitivas (conocimiento de los propios procesos cognitivos o sobre los propios procesos de adquisición de conocimiento).

De acuerdo a lo anterior podemos decir que el aprendizaje dentro de la teoría cognitiva es un proceso interno y dinámico en el que se cambian las estructuras cognitivas.

Alonso, Gallego y Honey (2005) indicaron que se denomina estilos de Aprendizaje a “los rasgos o características cognitivos, afectivos y fisiológicos, que constituyen la base de indicadores parcialmente estables, de cómo los estudiantes han de percibir, interaccionar y responder en sus ambientes de aprendizaje” (p. 48). La formulación conceptual de dichos autores permite establecer la guía para la variable estilos de aprendizaje.

Se denomina rasgos cognitivos a la manera en que los estudiantes estructuran los contenidos, como logran formar y emplear conceptos, interpretando la información disponible y solucionan problemas diversos. Seleccionan sus medios de representación.

Los rasgos fisiológicos hacen referencia a las características biológicas relacionadas con los aspectos que se han heredado y del funcionamiento de los

procesos esenciales de la persona.

Los rasgos afectivos permiten incluir toda motivación y expectativa, intereses que han de intervenir en el aprendizaje. La motivación implica la disposición de ánimo por aprender. La expectativa tiene que ver con la esperanza o posibilidad de realizar o conseguir algo. El interés es la inclinación del ánimo para aprender.

García (2006) indicó que:

Los estilos de aprendizaje constituyen el conjunto de aptitudes, tendencias, actitudes y preferencias que posee una persona para realizar algo manifestándose como un patrón conductual y de distintas destrezas que le permiten diferenciarse de otras personas de acuerdo a la forma en que se expresa, habla, viste, conduce, conoce, aprende, piensa y enseña. (p. 7).

Capella (2001) mencionó que:

El estilo de aprendizaje se manifiesta en la manera cómo actúan las personas, siendo utilizado para clasificar y analizar los comportamientos. Así las características estilísticas indican dos niveles profundos de la mente: como el total de pensamiento y las cualidades particulares de la mente que un individuo necesita satisfacer para establecer vínculos con la realidad (p. 39).

De acuerdo con Villalobos (2007, p. 42), los estilos de aprendizaje se presentan como las inclinaciones innatas, naturales que incluyen unas preferencias en las formas de aprender.

Según como lo detalló Hervás (2005), las diferencias y las preferencias de cada persona se hace evidente en diferentes niveles y situaciones de la vida y particularmente de la actividad individual, manifestándose en la forma de pensar, conocer, comportarse y decidir.

Kolb (citado en Aguilera y Ortiz, 2009, p. 11) estableció que los estilos de aprendizaje constituyen diferencias en la ruta al aprendizaje, basándose en el énfasis de grado relativo, colocado por los estudiantes sobre los cuatro pasos del

proceso de aprendizaje. Kolb se refirió a las cuatro etapas de su modelo cíclico de aprendizaje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. La preferencia por estas etapas condiciona el estilo de aprendizaje que el individuo sigue o adopta.

Entonces los estilos de aprendizaje hacen referencia a la manera en que cada persona ha de utilizar su propia estrategia o método en el momento de aprender. Las estrategias cambian de acuerdo a lo que se necesite aprender, cada uno tiende a desarrollar preferencias o tendencias globales las cuales definen un estilo de aprendizaje. Se entiende que cada persona aprende de forma diferente respecto a las demás: empleando estrategias disímiles, aprendiendo con velocidades diferentes, con eficacia mayor o menor, a pesar de las motivaciones, edad o estudiando el mismo tema.

Dimensiones de Estilos de aprendizaje.

Se ha dimensionado los estilos de aprendizaje de acuerdo a Alonso et al (2005) quienes establecen cuatro estilos:

Dimensión estilo activo.

Se comprometen en nuevas experiencias. Tienen mente abierta, involucrándose en tareas nuevas. Cada día lo viven con intensa actividad. Intentan todo. Al bajar su emoción de una actividad comienzan a buscar la siguiente. Se crecen ante las dificultades y se sienten aburridos con los largos plazos, les agrada trabajar en equipo. Destaca por ser: descubridor, improvisador, espontáneo, arriesgado, animador.

Se les dificulta aprender: al adoptar un papel pasivo, cuando analizan e interpretan datos, cuando trabajan solos.

Dimensión estilo reflexivo.

Gustan de experiencias y las observan en diferentes perspectivas, reúnen los datos, los analizan con detenimiento antes de obtener una conclusión. Son prudentes, observan antes de actuar. Estudian las posibilidades antes de decidir. Disfrutan observando a los demás, les agrada escuchar y no intervienen hasta

dominar la situación. Generan un clima ligeramente distante y condescendiente. Destaca por ser: minucioso, receptivo, exhaustivo, ponderado, analítico. Aprenden con dificultad al forzarlos a ser el centro de atención, al apresurarlos de una actividad a otra, al actuar sin planificación previa.

Dimensión estilo teórico.

Dentro de teorías lógicas y complejas logran adaptar e integrar las observaciones. Los problemas los enfocan de manera vertical, escalonada, con secuencias lógicas. Son perfeccionistas. Buscan la integración en forma coherente. Se caracterizan por analizar y sintetizar la información de manera exhaustiva y la ajustan a un modelo o paradigma. Es bueno para ello lo lógico. Buscan lo racional y lo objetivo; y rechazan lo subjetivo y lo impreciso, ambiguo. Destaca por ser: objetivo, crítico, lógico, estructurado y metódico.

Se dificultan en aprender: con actividades ambiguas y que presenten incertidumbre, en circunstancias que logren enfatizar las emociones y los sentimientos, al actuar sin fundamento teórico.

Dimensión estilo pragmático.

Se caracterizan por tratar de llevar a la práctica sus ideas. Valoran las nuevas ideas y buscan experimentarlas. Actúan rápidamente y seguro de sus ideas y proyectos atractivos. Son impacientes al rodearse de personas que teorizan. Se caracterizan por su firmeza al tomar decisiones o resolver problemas. Destacan por ser: eficaz, realista, experimentador, directo, práctico.

Se les dificulta aprender: no existe relación entre lo que aprenden y sus necesidades inmediatas, con actividades sin finalidades, cuando lo que hacen no está relacionado con la realidad.

Cada uno de los estilos de aprendizaje mencionado se caracteriza por una serie de rasgos principales, pero también de otros rasgos que perfilan sus preferencias de aprendizaje.

Al nivel universitario los estilos de aprendizaje tiene una vital importancia ya que si es de conocimiento del alumno su forma particular de adoptar

conocimientos y como los estilos se presentan en su manera particular de aprender, será un gran facilitador para acortar la brecha de adquisición de conocimiento, dando espacio para que pueda generar más conocimiento partiendo de sus intereses propios y de gestión de más recursos personales, lo que posesionaran a este estudiante y dotaran de estrategias para poder enfrentar con éxito los logros que se proponga. (Coloma y Tafur, 2000, p.51-56)

Por todo ello, el conocimiento sobre estilo de aprendizaje en las aulas universitarias podría ser una herramienta muy útil para el docente; adaptando el estilo de enseñanza del profesorado para obtener un mejor rendimiento académico (Valle y Samaniego, 2012). A la vez que considerarían diseñar métodos de evaluación más apropiados para acreditar el progreso de los estudiantes en general (Pascual, 2011). Así mismo, para los estudiantes sería provechoso, porque podrían planificar el aprendizaje según sus estilos, evitando así bloqueos y optimizando sus resultados (Muñoz, Rodríguez y Plaza, 2003).

Se ha estimado para el estudio asumir el modelo de Alonso, Gallego y Honey porque: (1) es una firme base teórica y empírica; y (2) se vincula fácilmente con la práctica educativa pues explica el proceso de aprendizaje de los estudiantes; facilitando su identificación y elaboración de estrategias para una enseñanza más adecuadas para cada estilo.

1.2.2. Autoestima

Para Branden (2001), entendió la autoestima como “la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad” (p.10); así, se observó dos componentes en la autoestima: a) la eficacia personal, la confianza ante los desafíos de la vida, para pensar y entender, aprender, elegir, tomar decisiones, como parte de los intereses, deseos y necesidades; y b) respetarse a sí mismo, considerarse merecedor de la felicidad y, por tanto, para reafirmar la valía personal con actitud positiva con el derecho de vivir y ser feliz, tanto en pensamiento apropiado, deseos y necesidades.

Ribeiro (1997) indicó que:

La autoestima es el concepto que tenemos de nosotros mismos, de nuestras capacidades, potenciales personales, y no se basa sólo en nuestra forma de ser, sino también en nuestras experiencias a lo largo de la vida. En nuestra autoestima influyen las relaciones que hemos tenido con los demás personas (familia, maestros, amigos, etc.). (p.7)

La autoestima es "un factor importante a considerar en la vida de las personas en general y en particular en el desempeño y las actitudes hacia las actividades académicas en los estudiantes" (Naranjo, 2004, p. 38).

Por otro lado, Bonet (citado por Gamarra, 2012, p.29), define a la autoestima como "conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, hacia los rasgos de nuestro cuerpo y de nuestro carácter que definen las actitudes que globalmente llamamos autoestima".

Asimismo, Maslow (1985), citado por Tovar (2010, p. 16) considera que el hombre desea sentirse digno de consideración, sentirse competente, capaz de dominar algo del ambiente propio, independiente, libre y que se le reconozca algún tipo de labor o esfuerzo. Las personas que se aceptan a sí mismas tienden a aceptar a otros y al mundo como realmente es.

De acuerdo con Coopersmith (1976) es la evaluación que un individuo realiza de sí mismo y que se expresa con actitud de aprobación o desaprobación en la cual el individuo se considera capaz, exitoso y significativo. La autoestima es subjetiva, ya que el sujeto puede aprobar o no, el resultado de dicha percepción.

La autoestima es la valoración positiva que se dan las personas, es decir, la idea y el valor que una persona tiene sobre sí misma, como parte esencial, fundamental.

Todo ser humano forma su visión del mundo desde sus primeros años de vida, percibiéndolo ya sea como un lugar seguro o peligroso y esa predisposición a interactuar ante ella ya sea de manera positiva o negativa, es determinada desde muy temprana edad. Y es que la autoestima se despliega a lo largo de la vida, edificándose la imagen de uno mismo; de lo que se lleva en el interior, de las

experiencias vividas con otras personas y las actividades realizadas; por eso las experiencias vividas durante la infancia juegan un papel predominante en el establecimiento de la autoestima, y la calidad de estas experiencias influyen directamente sobre su nivel en todas sus dimensiones.

Los éxitos, los tropiezos, la manera como fue tratado por los miembros de la familia inmediata, los maestros, amigos, u otros, todo esto contribuye a la creación de esa imagen de uno mismo, de lo que se lleva dentro, y en consecuencia establece este nivel de autoestima. “Se afirma entonces que no nacemos con autoestima sino que la aprendemos, lo cual significa que puede ser enseñada. A todos los niños se les debe enseñar las habilidades del poder personal y la autoestima tanto en el hogar como en el salón de clases” (Kaufman, 2005, p. 8).

La autoestima es el sentimiento valorativo del ser, de la manera de ser, de quien es uno, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que forman la personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar.

Ortega, Mínguez y Rodes (2000) sobre el origen social de la autoestima establecieron que:

Ésta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia, aunque no podamos hablar con rigor de un proceso que ha llegado a su término, sino que permanece siempre abierto mientras estemos en contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas o negativas. Los psicólogos sociales y de la educación acentúan el origen social de la autoestima. De sus definiciones, y del papel relevante que asignan al entorno social como factor determinante de la autoestima, parece desprenderse un cierto determinismo que explicaría los distintos niveles y el sentido, positivo o negativo, de la autoestima. (p.48)

Clasificación de la autoestima

La autoestima, será responsable de los fracasos o éxitos, ya que están intrínsecamente muy ligados. Una autoestima alta, con un concepto positivo de sí

mismo, mejorará la capacidad para desarrollar habilidades y de aumentar el nivel de seguridad personal, constituyendo base de una salud mental y física apropiada; mientras que, una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

Existen una variedad de clasificaciones de la autoestima; Coopersmith (1976) clasifica a la autoestima de la siguiente manera:

a) Autoestima alta: personas que viven, comparten e invitan a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; sienten que son importantes, tienen confianza en su propia competencia y la de los demás, tienen fe en sus propias decisiones y en que ella misma significa su mejor recurso. La persona con alta autoestima puede sobrevivir muchos fracasos en la escuela, el trabajo o con sus semejantes.

En relación a sí mismo: tiene una actitud de confianza frente a sí mismo, actúa con seguridad y se siente capaz y responsable por lo que siente, piensa y hace.

En relación a los demás:

Es abierto y flexible, lo que le permite crecer emocionalmente en la relación con otros. Se percibe como único y percibe a los demás como únicos y diferentes. Es capaz de ser autónomo en sus decisiones y le es posible discrepar sin agredir.

Frente a las tareas y obligaciones:

Asumirá responsabilidades. Afrontará nuevos retos con entusiasmo. Percibe el éxito como el resultado de sus habilidades y esfuerzo. Es capaz de trabajar en equipo con sus compañeros.

b) Autoestima Media: se caracterizan las personas por ser optimistas, expresivas y capaces de aceptar la crítica pero que en su interior sienten inseguridad de su valía personal, buscan experiencias que le conduzcan a fortalecer su autovaloración; dependen de la aceptación social.

c) Autoestima baja: Se puede expresar de diferentes formas dependiendo de la personalidad, de sus experiencias vitales y de los modelos de identificación a los que se ha expuesto. Las personas con problema de autoestima muestran las siguientes actitudes: Se quejan y critican, llaman la atención, necesidad de ganar, muestran actitud privada y poco sociable, temor excesivo a equivocarse, actitud insegura, ánimo triste, actitud perfeccionista. En situaciones grupales la persona se siente temerosa a provocar el enfado de los demás, mostrándose pasivo y

sensible a la crítica, además observa sentimientos de inferioridad e inseguridad creando envidia y celos por lo que otros poseen

Componentes de la autoestima

La autoestima tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Los tres operan íntimamente correlacionados, de manera que una modificación en uno de ellos comporta una alteración en los otros. Un aumento del nivel efectivo y motivacional nos abre a un conocimiento más penetrante y a una decisión más eficaz. Una comprensión y conocimiento más cabal, elevará automáticamente el caudal afectivo y volitivo. Y una tendencia y empeño en la conducta reforzará la dimensión afectiva e intelectual. Idéntica correlación se origina a la inversa; cuando se deteriora uno de ellos, quedan afectados negativamente los restantes.

De acuerdo con Alcántara (1993) la autoestima tuvo tres componentes: (a) cognitivo, opinión que se tiene de la propia personalidad y de las conductas (autoconcepto), hace servir y acompañar por la autoimagen (representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras); (b) afectivo, valoración de lo positivo y negativo que hay en el individuo (autovaloración), que nace de la observación propia de uno mismo y de la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros. (autoestimación); y (c) conductual: autoafirmación y a la autorrealización dirigida hacia el llevar a la práctica un comportamiento consecuente, lógico y racional.

Coopersmith (1976) mencionó cuatro criterios en los cuales las personas basan la imagen de sí mismos: (a) Significación, como el grado de sentirse amados y aceptados por aquellas personas que considera importantes en su vida; (b) Competencia, capacidad que le permite desarrollar tareas que considera importantes; (c) Virtud, como consecuencia de valores morales y éticos; y (d) Poder, grado en que pueden influir en su vida y en los demás.

Dimensiones de la autoestima

La autoestima tiene varios elementos, por tanto es multidimensional, debido a conjuga aspectos de tipo social, moral, físico, cognitivo y sexual (Papalia, Olds, Feldman, Pineda, et al. 2005).

De acuerdo con Coopersmith (1976), señala que la autoestima posee tres dimensiones:

Dimensión autoestima en el área general

La evaluación respecto a sí mismo, respecto a su imagen corporal y cualidades personales. Se relaciona con la autovaloración, para ello es necesario quererse a sí mismo aceptando los propios logros y limitaciones, lograr la confianza en sí mismo y en los otros, el hecho de saberse querido básicamente, la aceptación del reto, la motivación por el logro, la superación de sí mismo, la capacidad de aceptar los propios fallos.

Dimensión autoestima en el área familiar

Es la evaluación que mantiene con respecto de sí, y las interacciones de su grupo familiar. Los miembros de la familia, son elementos importantes dentro de nuestra sociedad, a través de este, la familia recibe reglas y normas de comportamiento, valores y modales de guías para saber cómo desenvolverse. Coopersmith (1976), encontró que las personas que mostraban una adecuada autoestima eran aquellas que habían tenido padres que les brindaban apoyo emocional desde la niñez.

Dimensión autoestima en el área social

Valoración que el individuo hace con sus interacciones sociales. Incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado, sentimiento de pertenencia (sentirse parte de un grupo); se relaciona con el sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales (ser capaz de tomar iniciativa, capacidad de relacionarse con personas del sexo opuesto y solución de conflictos interpersonales). Incluye el sentido de solidaridad.

1.2.3. Rendimiento académico

Delimitar el concepto de rendimiento académico no ha sido fácil, dado el carácter complejo y multidimensional de esta variable del área educativa, a continuación veamos algunas definiciones:

Beltrán (2005) nos indicó que el rendimiento académico es una dimensión

educativa que determina la incidencia o factores que actúan de manera asociada o aislada. Estos condicionan y determinan el aprendizaje colectivo e individual en función a factores vitales basados en predisposición personal y el contexto que los rodea. Se tiene: (a) factores endógenos, conformado por implicaciones biológicas (propias del estudiante, coeficiente intelectual, intereses, edad cronológica, deficiencias sensoriales, motivaciones, actitudes, hábitos, etc.); y (b) Factores exogenos, conformado por lo que rodea al sujeto, facilitándole o no el rendimiento (hogar de procedencia, escuela, tipo de hogar, métodos y técnicas, escuela, características personales del docente, etc).

Requena (citado en Loret de Mola, 2011, p. 21) afirmó que “el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración”.

Niebla y Hernández (2007), manifestaron que asegurar un buen rendimiento académico es “lograr producir un sujeto con supuestos elementos de conocimiento que le permitirán enfrentar los retos individuales y sociales que en su vida futura enfrente” (p.39)

De acuerdo con Tonconi (2010), el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representándolo para conseguir objetivos curriculares en las diversas materias o asignaturas, y se expresa mediante un promedio basado vigesimal (de 0 a 20 puntos), siendo el puntaje de 10 o menos reprobatorio y de 11 a 20 aprobatorio. Por ello, en el sistema educativo nacional e internacional se da mayor importancia a este indicador y existe la necesidad de estudiar los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de parte de las instituciones universitarias.

Para Carrasco (1993) el rendimiento académico puede ser entendido en relación a un grupo social que fija unos rangos sobre los niveles mínimos de aprobación y máximos de desaprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos y/o aptitudes.

Manchego (2017) indicó que:

El rendimiento académico es un indicador de cómo se comporta el estudiante a través de las diversas actividades académicas y por ende de lo que busca la institución en sí. Además de ello también contempla el escenario propuesta por el sistema

educativo para que de esta manera se indique por medio de las calificaciones, cuánto el estudiante sabe referido a un conocimiento particular (cognitivo, procedimental y actitudinal). (p.30)

Según Bonvecchio (2011) respecto al rendimiento académico indicó:

Las notas o calificaciones constituyen un sistema de signos convencionales creado para resumir y comunicar los resultados de la evaluación. La principal de ellas es que, sean cuantitativas (números) o cualitativas (palabras o frases), no expresan la totalidad de la información obtenida (p. 165).

El rendimiento se expresa en una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado de aprendizaje o de logro de unos objetivos preestablecidos.

Niebla y Hernández (2007), manifestaron que asegurar un buen rendimiento académico es “lograr producir un sujeto con supuestos elementos de conocimiento que le permitirán enfrentar los retos individuales y sociales que en su vida futura enfrente”. (p.39)

Este enunciado enfoca la labor del docente, como guía del estudiante para ayudarlos a ser autónomos en su aprendizaje, lo cual contribuya hacia un aprendizaje duradero que sea de utilidad para alcanzar una mejor calidad de vida.

De acuerdo con Taba (2006), es importante porque permite establecer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los indicadores de evaluación propuestos, no sólo los aspectos tipo cognoscitivos sino en muchos otros aspectos incluso en la vida misma; puede permitir obtener información para establecer estándares; no sólo puede ser analizado como resultado final sino mejor aún como proceso y determinante del nivel. El rendimiento académico se basa en el esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, del docente; el conocer y precisar estas variables conducirá a un análisis más minucioso del éxito académico o fracaso.

Garbanzo (2007) indicó que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende y ha sido

definido como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Las notas adquiridas de los estudiantes expresan logros académicos que se han alcanzado y son indicadores precisos para valorar el rendimiento académico en los diversos elementos del aprendizaje como son los aspectos personales, académicos y sociales. Cada universidad tiene su propio sistema de evaluación para alcanzar el promedio ponderado (valoración) de las materias o asignaturas que cursan los estudiantes, donde se toman los criterios para la evaluación del estudiante los elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido que se denominan notas de aprovechamiento. De igual modo las calificaciones como producto son resultado de la enseñanza de los aspectos personales y didácticos de los docentes donde todos los factores interactúan para alcanzar el resultado final de los estudiantes.

El rendimiento académico es entendido como una medida indicativa que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

1.3. Justificación

La universidad se encarga de la formación de personas, y participar en el cambio de mentalidad del estudiante dependiente para desarrollar un profesional independiente. A pesar de la desconfianza del propio estudiante, lo que conlleva a que no pocas veces convierte la labor del docente universitario en origen de frustración, especialmente al registrar el rendimiento de los estudiantes, los cuales es deficiente.

Justificación teórica

Desde el aspecto teórico, en el presente trabajo de investigación se establecen conceptos y definiciones sobre estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico. Con los resultados de la investigación pasarán a formar parte del cuerpo teórico que se está desarrollando en nuestro medio acerca de esta temática, que pueden servir para posteriores estudios a profesionales comprometidos con la investigación y así poder enriquecer dicho tema.

Justificación práctica

Considerando el aspecto práctico, la presente investigación es importante porque permite mejorar el ejercicio docente, buscando modificar la acción docente homogenizadora, en el proceso de enseñanza, apoyándose en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, y de los niveles de autoestima; para de esta manera obtener mejores resultados en el rendimiento académico.

Una enseñanza de calidad y efectiva, se puede lograr si se presta una adecuada atención a la diversidad estudiantil, para así dar respuesta a las diferentes necesidades, motivaciones diversas y variados estilos de aprendizaje que garanticen una adecuada intervención didáctica. De facilitar los procesos de crecimiento personal y fomentar la estabilidad psicológica de los estudiantes.

Justificación metodológica

El nivel de investigación correlacional, se ha aplicado, porque permite la determinación del grado de relación que existe entre dos o más variables en una misma muestra de sujeto, o el grado de relación que existe entre dos fenómenos o eventos observados de manera objetiva. Se debe recordar que la medición de variables es el resultado de hechos concretos ya acontecidos en la realidad, en donde no se alteran ni manipulan ninguna variable, sino que son estudiadas y descritas en su contexto real y natural tal como se muestran, para luego analizar el nivel de correlación que pudiera existir en dichas variables de estudio.

Desde el aspecto metodológico, los instrumento utilizados fueron elaborado por una investigación anterior y se probó su confiabilidad y permitieron diagnosticar los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes, así como la autoestima, que nos dará información importante para reconocer los puntos débiles y fuertes en que los estudiantes mejoren su aprendizaje y rendimiento. A partir de ello se deberá establecer metodologías de enseñanza adecuadas.

Justificación pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico el presente trabajo de investigación nos permite identificar los puntos débiles y fuertes de los estudiantes universitarios.

De tal manera que se cambie las dinámicas del aula, las estrategias, los procesos y las herramientas que se utilizan en la enseñanza, lo cual constituye un

nuevo reto para los docentes universitarios. El papel de los docentes es crucial dentro del acto educativo, por ello la importancia que conozcan sobre cómo detectar los estilos de aprendizaje de cada estudiante; valorar al estudiante para mejorar su autoestima; y además, enseñarles técnicas de estudio, incorporando actividades variadas, indicando al alumno que aspectos en su forma de aprender debe mejorar para así obtener mejores resultados en el aula.

Por esto es apropiado que los docentes cuenten con conocimientos respecto a nuevas temáticas educativas y sobre todo las pongan en práctica. La presente investigación permite establecer vínculos entre docentes, permitiendo la propia actualización científica de los mismos.

1.4. Problema

Hernández, Fernández y Baptista (2010), nos expresan que formulación del problema, es cuando una vez concebida la idea de investigación y el estudiante o experto ha profundizado en el tema y habiendo elegido el enfoque (cuantitativo), entonces se encuentra en condiciones de plantear el problema de la investigación. (p.36).

En la actualidad se vive en constante cambio como resultado de la globalización y de los crecientes avances de las ciencias, la tecnología y las comunicaciones. Prepararse para ese cambio y ser protagonistas del mismo, exige que todas las personas lo desarrollen; especialmente en el nivel universitario, afianzando e incrementando sus capacidades, conocimientos y actitudes para poder actuar de manera asertiva en el mundo y en cada realidad particular. De acuerdo con el Foro Económico Mundial (2016) los universitarios del siglo XXI tienen que desarrollar 16 habilidades para tener éxito en el ámbito en el aspecto laboral. Esto conlleva a que las universidades europeas y norteamericanas cambien sus metodologías de enseñanza tradicionales por otras activas, donde el estudiante sea protagonista del proceso de enseñanza - aprendizaje. En América Latina países como Chile, Argentina, Colombia y Brasil promueven una educación basada en competencias. Las universidades particulares están implementando estas metodologías considerando los estilos de aprendizaje y la autoestima, que muchas veces los docentes dejan de lado y solo

dan énfasis al desarrollo del estudiante solo en cognitivo, así pues a lo largo de los años en la educación se ha dado mayor importancia al desarrollo cognitivo. Las nuevas tendencias en educación, otorgan cada vez más atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como respuesta a la demanda social de formar profesionales capaces y eficaces. Hay una premisa básica innegable, la misma forma de enseñar no sirve para todos. En ese sentido, las teorías de estilos de aprendizaje se han convertido en una alternativa para dar explicación a esta problemática.

La UNESCO (2014) también informa que el rendimiento académico de los alumnos latinoamericanos es bajo y que solo siete países incluido Chile están por debajo de los países europeos y del este asiático.

Una encuesta realizada en Chile encontró que un alto porcentaje de directivos educacionales expresan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las principales causas de deserción son “dificultades por bajo nivel académico de los estudiantes” (75,6% universidades del estado y 66,7% privadas). Seguidamente los principales determinantes del bajo rendimiento académico son: Baja motivación, en general, y debido a problemas vocacionales en particular; debilidades académicas previas; debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje; insatisfacción con la carrera, entre otros (Centro Microdatos, 2008).

En los últimos años se ha puesto en evidencia, el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios del Perú. Es evidente que en las universidades el afán de disminuir los índices de deserción estudiantil, mejorar las prácticas docentes de enseñanza, incrementar el rendimiento académico de los estudiantes y posicionar la institución con buenos resultados en las pruebas y rankings estatales e internacionales (como QS Ranking, Times Higher Education THE, Scimago, Leiden, Global Universities Ranking, ARWU, WEBO URAP, etc.) que evalúan la calidad de las instituciones y de los programas o carreras profesionales.

El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes a todos los países de nuestro entorno cultural y económico. Este tema no sólo preocupa a las autoridades educativas, sino también a los responsables políticos.

Surge el cuestionamiento ¿Por qué algunos estudiantes tienen mejor rendimiento que otros? Las causas pueden ser que estén fuera del estudiante, mientras que otras dependen de él. Así existen los factores intelectuales (nivel de desarrollo de las habilidades de estudio y aptitudes), también los factores psicológicos (como la motivación y la autoestima del estudiante), factores socio ambientales (incluye a la familia, la universidad, los amigos) y los factores pedagógicos (problemas de aprendizaje como bajo nivel de la memoria, metodologías de estudio, la comprensión lectora, entre otros).

Varios autores señalan que la influencia de aspectos personales, familiares y sociales alteran el comportamiento emocional, psicológico y conductual del estudiante. Siendo la autoestima la que cumple un papel fundamental en la vida educativa del estudiante, ya que es el valor que asignamos a nosotros mismos, a qué tanto nos aceptamos, cómo somos, y que tan satisfechos estamos con lo que hacemos, pensamos o sentimos. Hoy en día, la autoestima en los jóvenes universitarios del Perú, se ve afectada no sólo en el ámbito educativo, sino también en el ambiente personal, familiar y social que influye de manera directa e indirecta en su rendimiento académico. La autoestima es necesaria para la actividad formativa. Los estudiantes son invitados a retos formativos por parte de los profesores y, en ocasiones, los rechazan por falta de interés, por falta de gratificación adecuada (créditos, mejora de notas, etc.) pero, también, por desconfianza con sus propias capacidades de trabajo. Una autoestima baja que desemboca en una menor capacidad de trabajo y de rendimiento en el estudio. Los estudiantes con capacidad de autoestima baja, que no son capaces de proyectarse y visualizarse como grandes profesionales del futuro. Esta es otra de las labores pedagógicas y psicológicas del profesor en la universidad.

El rol que tiene la universidad, y por ende los docentes en la construcción de la autoestima de los estudiantes es de suma importancia, por ser éste el lugar en donde los alumnos pasan más tiempo, incluso hasta más del que pasan en su casa.

Se observó en los estudiantes de una universidad particular de Lima, materia de estudio, presentan el problema de bajo rendimiento académico; además de no saber identificar sus estilos de aprendizaje, la forma en que los estudiantes aprenden; además de su autoestima. Incluso algunos estudiantes

solo memorizan la información y no la incorporan a su conducta; manifestándolo en su forma de opinar, utilizar las cosas que se aprendieron, en la resolución de problemas personales.

En la práctica educativa universitaria muchos docentes y estudiantes desconocen o no ponen en práctica estrategias de aprendizaje eficientes, lo que llevó a asumir como problema de investigación; por lo tanto, se plantea el problema general y los problemas específicos que se investigaron.

1.4.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

1.4.2. Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

Problema específico 2

¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

Problema específico 3

¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

Problema específico 4

¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

1.5. Hipótesis

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) las hipótesis indican lo que

tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno estudiado. (p.92).

1.5.1 Hipótesis general

Existe una relación estadística significativa entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

1.5.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Existe una relación estadística significativa entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Hipótesis específica 2

Existe una relación estadística significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Hipótesis específica 3

Existe una relación estadística significativa entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Hipótesis específica 4

Existe una relación estadística significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

1.6. Objetivo

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010). El objetivo de una investigación señala lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio. (p.37).

1.6.1 Objetivo general

Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

1.6.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

1.5.3

Objetivo específico 2

Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Objetivo específico 3

Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Objetivo específico 4

Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

II. Marco metodológico

2.1. Variable

Variable 1: Estilos de Aprendizaje

Definición Conceptual:

Alonso, Gallego y Honey (2005, p. 48) indicó que los estilos de aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. La formulación conceptual de dichos autores permite establecer la guía para la variable estilos de aprendizaje.

Cuando se refiere a estilos de aprendizaje se habla de un conjunto de patrones de conductas referidas a preferencias, tendencias y también a las disposiciones.

Las preferencias son acciones que nosotros mismos podemos determinar lo que nos gusta de lo que no nos gusta. Cuando hablamos de preferencia habitualmente tenemos varias opciones y de esas opciones nosotros escogemos la que más nos gusta. Eso es una preferencia.

La disposición es el querer hacer, el querer tener acción, querer tomar parte de algo o no. Entonces si nosotros juntamos preferencias, tendencias y disposiciones es lo que conforma un estilo de aprendizaje.

Definición Operacional

El estilo de aprendizaje presenta 4 dimensiones: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Se medirá con el Test CHAEA que presenta 80 afirmaciones divididas en cuatro secciones de 20 ítems las cuales corresponden a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). El test es autoadministrable presentando puntuación dicotómica, de acuerdo (Sí) o en desacuerdo (No). Se adicionan las respuestas afirmativas, obteniéndose el puntaje total para cada estilo, y se compara con sus respectivos baremos. El grado de preferencia se obtiene de acuerdo a la puntuación absoluta que el estudiante adquiera en cada sección.

Variable 2: Autoestima

Definición conceptual

De acuerdo con Coopersmith (1967, citado en Valék de Bracho, 2007), la autoestima se entiende como la evaluación que hace un individuo y que mantiene con respecto a si mismo; la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación; e indica la medida en la que el sujeto es importante, capaz y exitoso.

Definición operacional

La autoestima se mide a través del Inventario de Autoestima de Coopersmith forma C para adultos. Dicho inventario está compuesto por 25 ítems de elección obligada, los cuales se deben responder en base a si la persona se identifica o no con cada afirmación afirmativa (Sí) o negativa (No), los ítems del inventario general en puntaje total, así como puntajes separados en áreas: General, Social y Familiar.

El test es una prueba autoadministrable que presenta puntuación dicotómica (Sí) o (No). Para calificar la prueba se sumará el número de ítems, respondidos en forma correcta (que indica una adecuada autoestima), asignándoles un puntaje equivalente a cuatro puntos, siendo la máxima calificación de 100 puntos.

La interpretación de ese puntaje total se basa rrespecto a los cuartiles donde los extremos, miden la baja y alta autoestima, y los cuartiles centrales miden la media de la autoestima.

Variable 3: Rendimiento Académico

Según Tonconi (2010), el rendimiento académico es el nivel demostrado de conocimientos en una determinada área o materia, y que se logra evidenciar a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un “grupo social calificado” el que establece los rangos de aprobación para determinadas áreas de conocimientos, para contenidos específicos o para asignaturas.

2.2. Operacionalización de la variable

Según Hernández (2010). La Operacionalización de las variables, constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes que se desarrollan para medir una variable (p.111).

Tabla 1

Operacionalización de la variable I: Estilos de Aprendizaje

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valores	Niveles y Rangos
Estilos de aprendizaje	Activo	.Animador .Improvisador .Descubridor .Arriesgado .Espontáneo	3, 5, 7, 9, 11, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77.	Nominal Si= 1 No= 0	Muy alta 15 – 20 Alta 13 –14 Moderada 9 –12 Baja 7– 8 Muy baja 0– 6
	Reflexivo	.Es ponderado .Es concienzudo .Es receptivo .Es analítico .Es exhaustivo	10, 16, 18, 19, 28,31, 32, 34, 36, 39,42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79.	Nominal Si= 1 No= 0	Muy alta 20 Alta 18 – 19 Moderada14–17 Baja 11 –13 Muy baja 0 - 10
	Teórico	.Es metódico .Es lógico .Es objetivo .Es crítico .Es estructurado	2, 4, 6, 11, 15, 17,21, 23, 25, 29, 33,45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80.	Nominal Si= 1 No= 0	Muy alta 16 –20 Alta 14 –15 Moderada10–13 Baja 7 – 9 Muy baja 0 - 6
	Pragmático	.Es experimentador .Es práctico .Es directo .Es eficaz .Es realista	1, 8, 12, 14, 22, 24,30, 38, 40, 47, 52,53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.	Nominal Si= 1 No= 0	Muy alta 16 – 20 Alta 14 – 15 Moderada11–13 Baja 9 – 10 Muy baja 0 - 8

Nota: Adaptación del marco teórico (2016).

Tabla 2

Operacionalización de la variable II: Autoestima

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valores	Niveles y Rangos
Autoestima	General	Confianza en sí mismo Autoaceptación Autorespeto Autovaloración	1,3,4,7,10 12,13,15, 18,19,23, 24,25.	Nominal Si= 1 No= 0	Alta 75 – 100 Media Alta 50–74 Media Baja 25–49 Baja 0 - 24
	Social	Aceptación Respeto Confianza	2,5,8,14,1 7,21	Nominal Si= 1 No= 0	
	Familiar	Clima del hogar Aspiraciones familiares Pertenencia Convivencia familiar	6,9,11,16, 20,22	Nominal Si= 1 No= 0	

Nota: Adaptación del marco teórico (2016).

Tabla 3*Operacionalización de la variable: Rendimiento académico*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valores	Niveles y Rangos
Rendimiento académico		Elabora informe sobre su práctica pre profesional, aplicando el conocimiento, la comprensión de teorías y herramientas propias de la especialidad de su carrera profesional, demostrando el cumplimiento de las competencias del perfil del egresado	Fuente secundaria (Registros de notas del curso Práctica Pre Profesionales del X y XI ciclo de una universidad particular de Lima)	Ordinal	Excelente 20 MuyBueno 17-19 Bueno 14-16 Regular 11-13 Malo 08-10 Deficiente 00-07

Nota: Adaptación del marco teórico (2016).

2.3. Metodología

Sánchez y Reyes (2006) consideraron que el enfoque cuantitativo requiere procesar los datos con estadística descriptiva y/o inferencial (p.43).

El enfoque cuantitativo ha permitido la recolección de los datos y que sean analizados con la finalidad de probar las hipótesis; además, utiliza la estadística para definir patrones de comportamiento (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p.10).

Se ha utilizado el método hipotético deductivo que requiere de hipótesis estadísticas para establecer si se acepta o rechaza las hipótesis que se han planteado. Además los resultados se han contrastado en forma empírica (Bernal, 2010, p.60).

2.4. Tipo de Estudio

El tipo de estudio seleccionado fue investigación básica. Así al respecto Sánchez y Reyes (2006, p.36) indicó que la investigación básica “tiene como propósito recoger información de la realidad tal y como se presenta, para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes”.

Fue un estudio de investigación cuantitativa con alcance correlacional

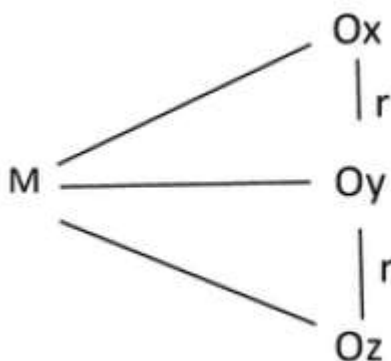
Según Hernández Sampieri en la presente investigación se asoció variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, con la finalidad de conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos variables en un contexto particular.

El presente estudio correlacional evaluó el grado de asociación entre dos o más variables, midió cada una de ellas, luego se cuantificó y analizó la vinculación. Tales correlaciones se sustentaron en hipótesis y se someterán a prueba (Hernández , Fernandez , & Baptista, 2010, p. 98)

2.5. Diseño de la investigación

Se trata de un estudio no experimental de diseño transversal correlacional. Es no experimental porque el estudio se realiza sin la manipulación deliberada de variables, y sólo se observa los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, es transversal porque la recolección de datos se realiza en un solo momento en un tiempo único para describir y analizar la incidencia o interrelación de las variables en un momento dado, y es correlacional porque trata de medir el grado de relación entre las tres variables mediante un patrón predecible para una población. Para evaluar el grado de relación entre cada una de las variables primero se miden cada una de éstas, y luego se cuantifican, analizan y establecen las correlaciones mediante hipótesis sometidas a pruebas. (Hernández, et. al 2010, pp 154-157).

Esquema:



Leyenda:

M = Población censal

Ox= Observación de la variable estilos de aprendizaje

Oy = Observación de la variable rendimiento académico

Oz = Observación de la variable autoestima

r = Relación entre las variables

2.6. Población, Muestra. Muestreo

Población censal

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerda con una serie de especificaciones (Hernández, 2010). Se seleccionó el 100% de la población al considerarla un número manejable de sujetos. Palella y Martins (2012, p. 175) señalan que “Cuando propone un estudio, el investigador tiene dos opciones: abarca la totalidad de la población, lo que significa hacer un censo o estudio tipo censal, o seleccionar un número determinado de unidades de la población, es decir, determinar una muestra”. Por tanto, se asume un estudio censal.

La población, estuvo constituida por todos los estudiantes del X ciclo y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular de Lima, matriculados en el curso de Prácticas Pre profesionales.

Tabla 4

Población de estudiantes

Universidad	Facultad	Ciclo	Población	%
Universidad particular de Lima	Derecho	X	64	59.8%
		XI	43	40.2%
Total			107	100.00%

Nota: elaboración propia.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

De acuerdo con Rodríguez (2010) las técnicas, son aquellos medios utilizados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas (p.10).

La encuesta es una técnica que permite recoger datos de una muestra representativa para luego analizar e interpretar las variables (Gaudy, 2007, p.2). Se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de datos.

Instrumento

Se ha utilizado como instrumento en la investigación al cuestionario.

El cuestionario es un instrumento que va a permitir recoger información a través de ítems que van a garantizar la confiabilidad y validez del instrumento. (Gordillo, 2012, p.98)

El trabajo de investigación ha empleado dos cuestionarios, uno referido a los estilos de aprendizaje (CHAEA) y el otro referido a la autoestima (Test Coopersmith). Con respecto al rendimiento académico se ha utilizado el análisis documental.

El análisis documental es una técnica que consiste en el estudio detallado de documentos que han de constituir las fuentes de datos que están vinculados con las variables a estudiar (Sánchez y Reyes, 2006, p. 152).

Se obtuvieron los datos sobre el rendimiento académico en el curso de práctica pre profesionales cuyas notas han sido correspondientes al X y XI ciclo 2016-II de la Facultad de Derecho de una universidad particular, los cuales nos permitirán recolectar datos cuantitativos de la variable rendimiento académico.

Cuestionario CHAEA

Ficha Técnica:

- | | |
|-----------------|---|
| 1. Nombre: | Cuestionario Honey Alonso Estilos de Aprendizaje. |
| 2. Autores: | Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991). |
| 3. Procedencia: | Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. |

4. Administración: Individual
5. Tiempo de aplicación: Entre 15 a 20 minutos aproximadamente.
6. Aplicación: Se aplicó en estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular en Lima, Perú.
7. Adaptado por: Ecurra, M. (2011). Universidades de Lima Metropolitana con una muestra de 830 estudiantes
8. Escala y puntuación: Nominal
1: Si
0: No
9. Nivel y rango :
- | | | |
|------------|----------|---------|
| Activo | Muy alta | 15 – 20 |
| | Alta | 13 – 14 |
| | Moderada | 9 – 12 |
| | Baja | 7 – 8 |
| | Muy baja | 0 – 6 |
| Reflexivo | Muy alta | 20 |
| | Alta | 18 – 19 |
| | Moderada | 14 – 17 |
| | Baja | 11 – 13 |
| | Muy baja | 0 – 10 |
| Teórico | Muy alta | 16 – 20 |
| | Alta | 14 – 15 |
| | Moderada | 10 – 13 |
| | Baja | 7 – 9 |
| | Muy baja | 0 – 6 |
| Pragmático | Muy alta | 16 – 20 |
| | Alta | 14 – 15 |
| | Moderada | 11 – 13 |
| | Baja | 9 – 10 |

Muy baja 0 – 8

Test Coopersmith**FICHA TÉCNICA:**

1. Nombre:	Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith (SEI) versión Adultos.	
2. Autor:	Stanley Coopersmith	
3. Procedencia:	Estados Unidos	
4. Administración:	Individual	
5. Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 15 minutos.	
6. Aplicación:	Se aplicó en estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular en Lima, Perú.	
7. Adaptado por	: Panizo (1988) PUCP Alegre (2001) Universidad de San Martín de Porres	
8. Escala y puntuación	: Nominal 1: Si 0: No	
9. Nivel y rango:	Alta	75 – 100
	Media Alta	50 – 74
	Media Baja	25 – 49
	Baja	0 – 24

2.8. Validez y Confiabilidad de los instrumentos

La variable de investigación Estilos de Aprendizaje fue medida a través del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Honey & Alonso, 1997), validado en el Perú por Capella et al. (2003), quienes encontraron validez y confiabilidad a partir de una muestra de 310 estudiantes de una universidad privada de Lima. Esta prueba cuenta con validez de contenido y en cuanto a la confiabilidad se

utilizó el Alfa de Cronbach para cada estilo ($EA = 0.72$, $ER = 0.77$, $ET = 0.67$ y $EP = 0.85$).

La validación del Instrumento para medir estilos de aprendizaje se llevó a cabo a través de la validez interna que fue realizada por el Centro de Investigación y Servicios educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el año 2003 con un índice de confiabilidad de 0.76 dicho instrumento fue adaptado a nuestra realidad, donde hasta la actualidad se viene utilizando por muchos investigadores y una validez mayor de 0.20 en cada ítem donde según Henry Garrett aceptado por la mayoría de los investigadores los ítems con $r > 0.20$ son considerados válidos.

Escurren en el Perú analiza el cuestionario de Honey y Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) con los modelos psicométricos de la Teoría Clásica de los Test (TCT) y el Modelo de Rasch de la Teoría de la Respuesta al Ítem en 830 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, su muestreo fue estratificado de acuerdo con el tamaño de las universidades seleccionadas, el de las facultades y el año de estudio. Los resultados indicaron que el CHAEA funciona adecuadamente bajo los supuestos de la TCT, pero no cumple con los requerimientos teóricos del Modelo de Rasch.

Confiabilidad de los instrumentos

De acuerdo con Baechle y Earle (2007) la validez indica el grado en que una prueba o ítem de la prueba mide lo que pretende o tiene que medir; es la característica más importante de una prueba (pp. 277 -278).

La confiabilidad de un instrumento significa que las mediciones que se efectúen en ocasiones diferentes, por observadores diferentes o por pruebas paralelas determinan los mismos resultados (Palomino, Peña, Orizano y Zevallos, 2015, p.171).

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determinó en la presente investigación, a través del coeficiente de Kuder Richardson, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Se aplica a escalas de dos valores posibles (dicotómicas), por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de

consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Criterio de confiabilidad valores.

No es confiable -1 a 0

Baja confiabilidad 0.01 a 0.49

Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75

Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89

Alta confiabilidad 0.9 a 1

Se aplicó la prueba piloto a 20 estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una Universidad particular de Lima que reunían las mismas características que el grupo muestra. El coeficiente de Richardson Kuder (KR 20) obtenido es como se muestra en la tabla donde se obtuvo una fuerte confiabilidad. Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el cuestionario, esto nos ayuda a mejorar la construcción de las preguntas o situaciones que se utilizan para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Tabla 5

Prueba piloto

Variable	Kuder Richardson (KR-20).	N° de elementos (Items)
Estilos de aprendizaje	0.8583	80
Autoestima	0.93	25

Nota: prueba piloto.

Kuder and Richardson Fórmula 20

Aplicando la siguiente fórmula se tiene:

$$\rho_{KR20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k p_j q_j}{\sigma^2} \right)$$

Siendo:

k = Número de preguntas

pj = Número de personas con acierto

qj = Número de personas con error

σ^2 = Valor de varianza

2.9. Método de análisis de datos

Comprende planificar las operaciones encaminadas a la obtención de resultados numéricos para dar respuesta a un problema de investigación, los resultados serán presentados en tablas de frecuencias y porcentajes, utilizando para ello el software estadístico SPSS v22 (Peña, 2015, p.184)

Para realizar el análisis general se utilizará el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22, software que permitió realizar el análisis descriptivo e inferencial.

En el análisis descriptivo para variables cualitativas se presentó tablas de frecuencia y gráficos de barra, para las variables cuantitativas se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión tales como; la media aritmética y la desviación estándar.

Para el análisis inferencial, para las variables cuantitativas se probaron si las variables cumplen los supuestos de normalidad. Se utilizó la prueba no paramétrica, coeficiente de correlación Rho de Spearman cuya fórmula está dada por:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Siendo:

r_s = Coeficiente de correlación de Spearman

d= diferencia entre los rangos (X menos Y)

n= número de datos

La prueba de correlación de Rho de Spearman es una versión no paramétrica del coeficiente de Pearson, que se basa en los rangos de datos en lugar de hacerlo en los valores reales: Resulta apropiado utilizarlos para datos ordinales (susceptibles de ser ordenados) y para datos agrupados en intervalos que no satisfagan el supuesto de normalidad.

Según Bisquerra (2009, p. 212), el coeficiente de correlación varía entre cero y uno, pudiendo ser positivo o negativo.

El valor numérico indica la magnitud de la correlación:

De -0.91 a -1: correlación muy alta

De -0,71 a -0.90: correlación alta

De -0.41 a -0.70: correlación moderada

De -0.21 a -0.41: correlación baja

De 0 a -0.20: correlación prácticamente nula

De 0 a 0.20: correlación prácticamente nula

De 0.21 a 0.40: correlación baja

De 0.41 a 0.70: correlación moderada

De 0.71 a 0.90: correlación alta

De 0.91 a 1: correlación muy alta

2.10. Aspectos éticos

En el desarrollo de la investigación se ha respetado la autodeterminación, se ha respetado la identidad de los estudiantes participantes en la investigación. Los docentes y autoridades que permitieron la aplicación de los instrumentos y la obtención de los registros, pidieron que sus nombres y cargos (así como el nombre de la universidad se mantengan en absoluta reserva) ya que es información confidencial y para mantener sus puestos de trabajo.

III. Resultados

3.1. Análisis descriptivo de las variables

Variable Estilos de aprendizaje

Tabla 6

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estilos de aprendizaje	Moderado	42	39,3
	Alto	64	59,8
	Muy Alto	1	,9
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

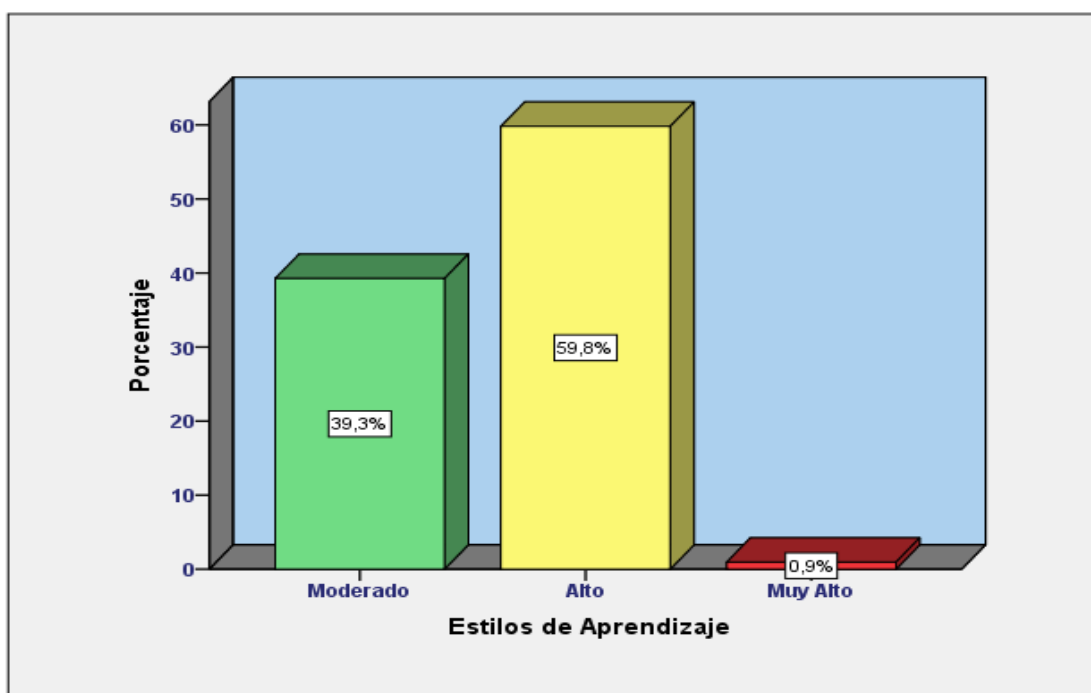


Figura 1. Gráfica de Estilos de aprendizaje.

Se observa en la tabla 6 y figura 1 que los estudiantes se encuentran en el nivel alto con el 59.8%, en el nivel moderado con el 39.3% y el nivel muy alto con el 0.9%. Esto señala que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje en su mayoría.

Dimensiones de Estilos de aprendizaje

Tabla 7

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según dimensiones de estilos de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Activo	28	28,17
Reflexivo	16	14,95
Teórico	35	32,71
Pragmático	28	26,17
Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

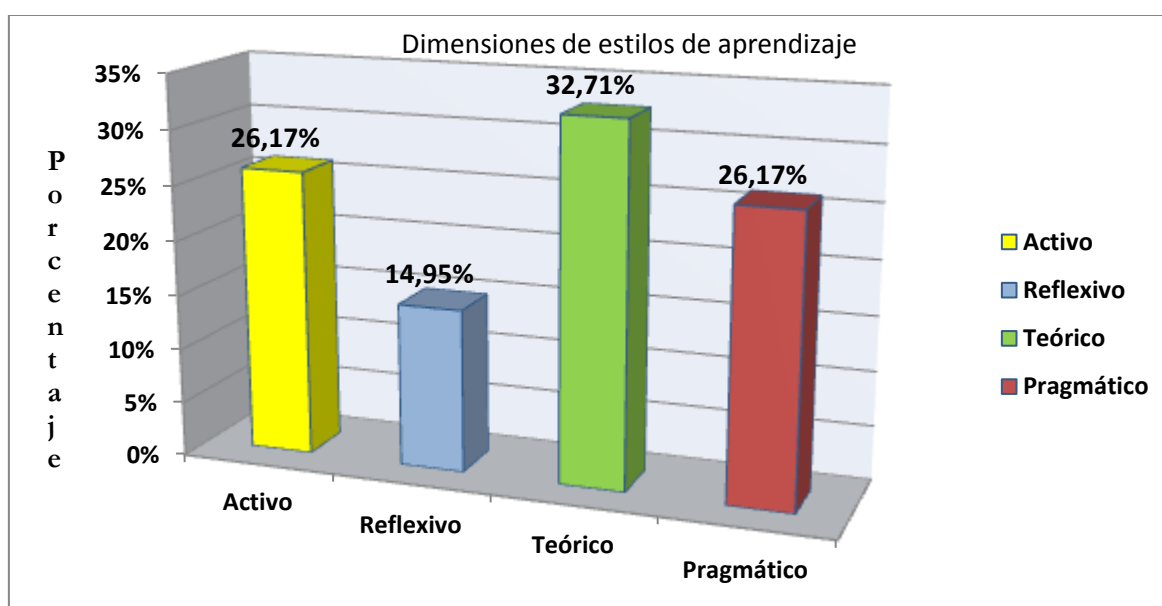


Figura 2. Gráfica de dimensiones de estilos de aprendizaje.

De acuerdo a la tabla 7 y figura 2, los estudiantes tuvieron una preferencia general del estilo teórico con un 32.71%, seguido del estilo activo y pragmático con un 26.17%, y con menor porcentaje el estilo reflexivo con un 14.95%.

Dimensión estilo de aprendizaje activo

Tabla 8

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión activo de estilos de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	3,7
Moderado	51	47,7
Alto	30	28,0
Muy Alto	22	20,6
Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

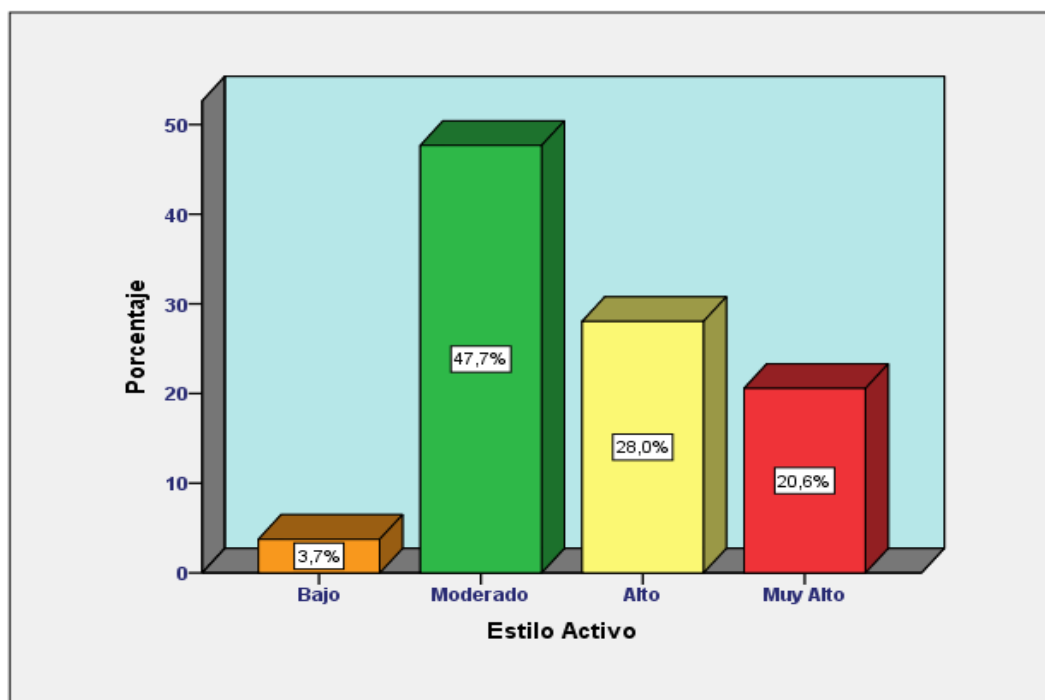


Figura 3. Gráfica de estilo activo.

De acuerdo a la tabla 8 y figura 3, se tiene que los estudiantes se encuentran en el nivel moderado con el 47.7%, en el nivel alto con el 28.0%, en el nivel muy alto con el 20.6%; y en el nivel bajo con el 3.7%. Esto señala que hay predominio en el nivel moderado del estilo de aprendizaje activo.

Dimensión estilo de aprendizaje reflexivo

Tabla 9

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión reflexivo de estilos de aprendizaje

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estilo reflexivo	Muy Bajo	17	15,9
	Bajo	46	43,0
	Moderado	42	39,3
	Alto	2	1,9
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

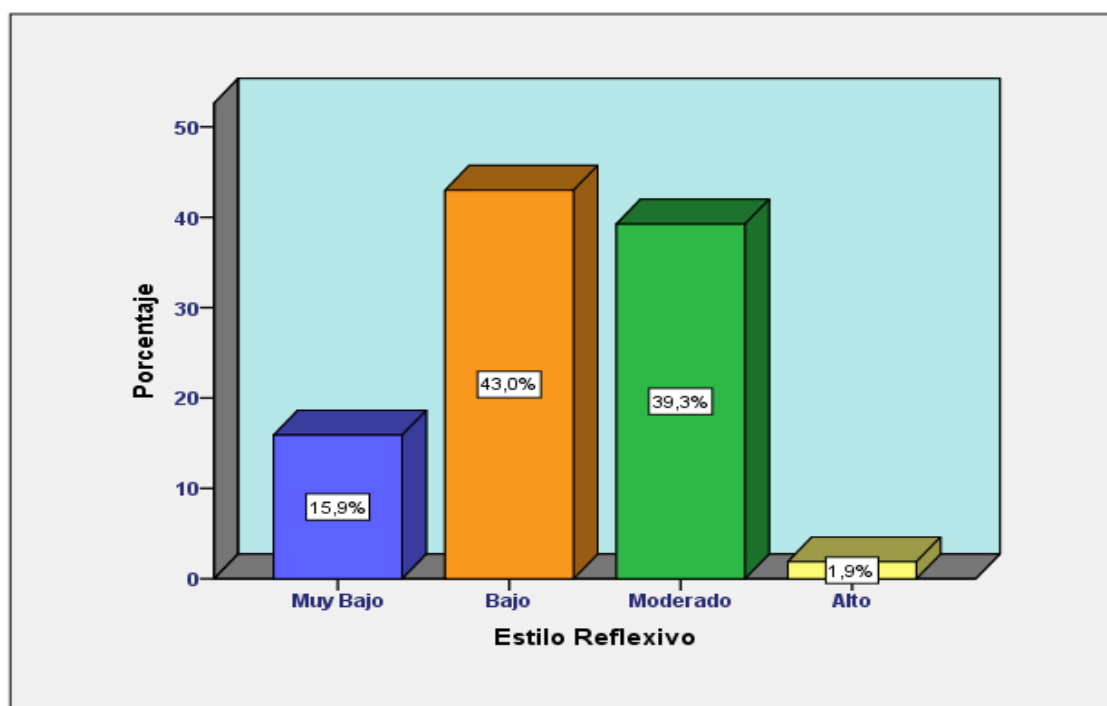


Figura 4. Gráfica de estilo reflexivo.

En la tabla 9 y figura 4 se observa que los estudiantes se encuentran en el nivel bajo con el 43.0%, en el nivel moderado con el 39.3%, en el nivel muy bajo con el 15.9%; y en el nivel alto con el 1.9%. Esto señala que hay predominio en el nivel bajo del estilo de aprendizaje reflexivo.

Dimensión estilo de aprendizaje teórico

Tabla 10

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión teórico de estilos de aprendizaje

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estilo teórico	Bajo	11	10,3
	Moderado	54	50,5
	Alto	25	23,4
	Muy Alto	17	15,9
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

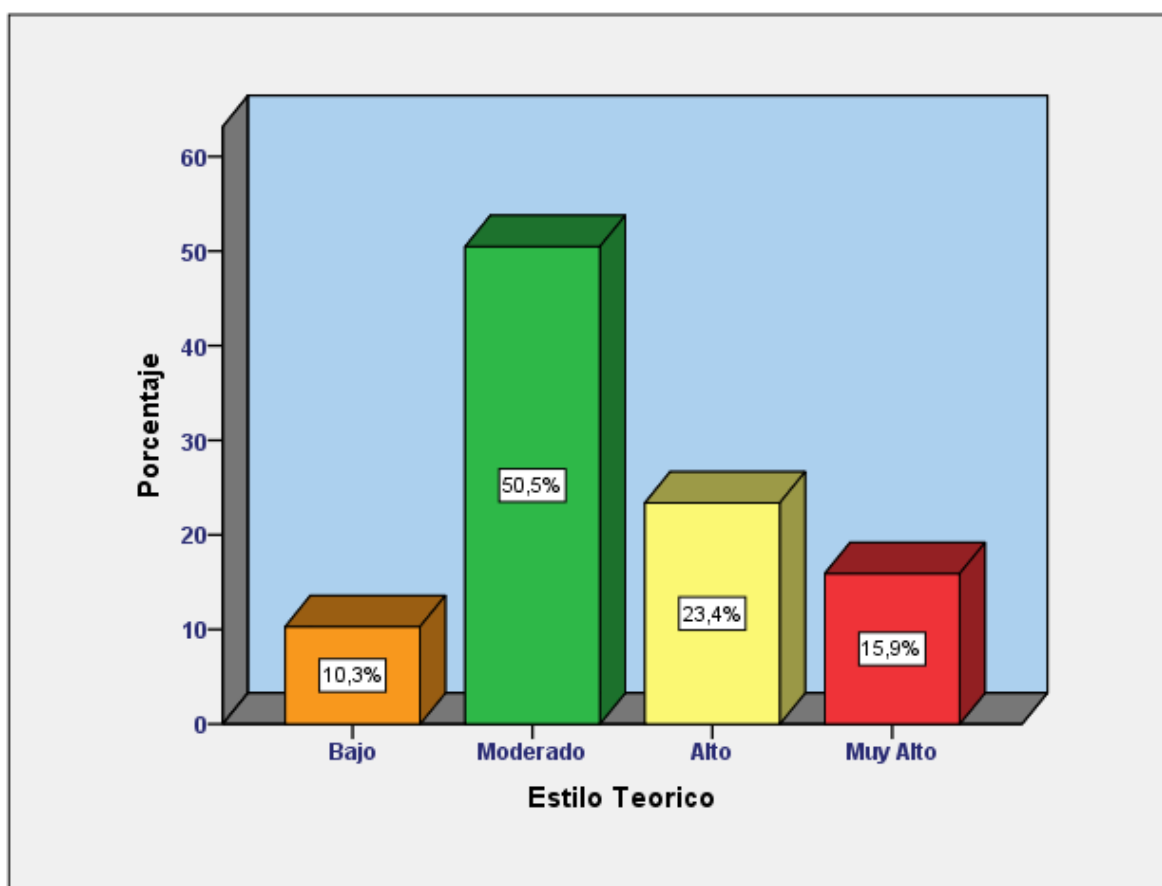


Figura 5. Gráfica de estilo teórico.

De acuerdo a la tabla 10 y figura 5, se observa que los estudiantes se encuentran en el nivel moderado con el 50.5%, en el nivel alto con el 23.4%, en el nivel muy alto con el 15.9%; y en el nivel bajo con el 10.3%. Esto señala que hay predominio en el nivel moderado del estilo de aprendizaje teórico.

Dimensión estilo de aprendizaje pragmático

Tabla 11

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático de estilos de aprendizaje

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Estilo pragmático	Muy Bajo	4	3,7
	Bajo	17	15,9
	Moderado	58	54,2
	Alto	18	16,8
	Muy Alto	10	9,3
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

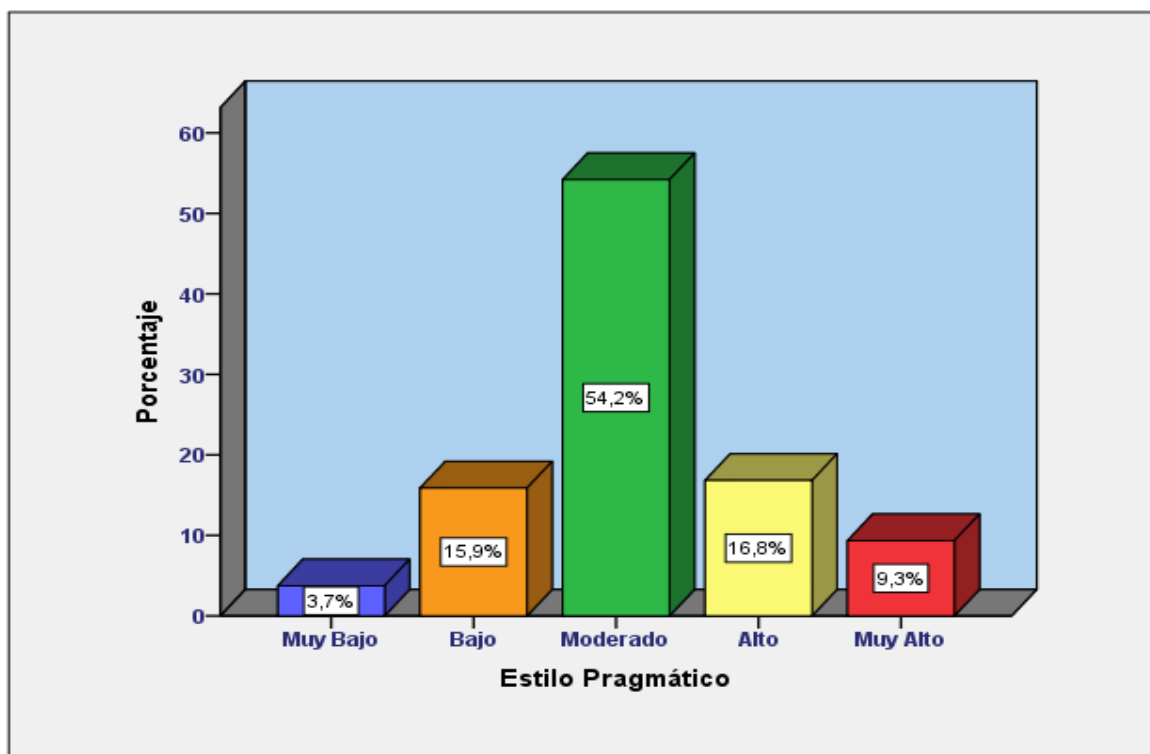


Figura 6. Gráfica de estilo pragmático.

De acuerdo a la tabla 11 y figura 6, se tiene que los estudiantes se encuentran en el nivel moderado con el 54.2%, en el nivel alto con el 16.8%, en el nivel bajo con el 15.9%, en el nivel muy alto con el 9.3%; y en el nivel muy bajo con el 3.7%. Esto señala que hay predominio en el nivel moderado del estilo de aprendizaje pragmático.

Variable autoestima

Tabla 12

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según autoestima

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Autoestima	Media Baja	26	24,3
	Media Alta	76	71,0
	Alta	5	4,7
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con el test de Coopersmith

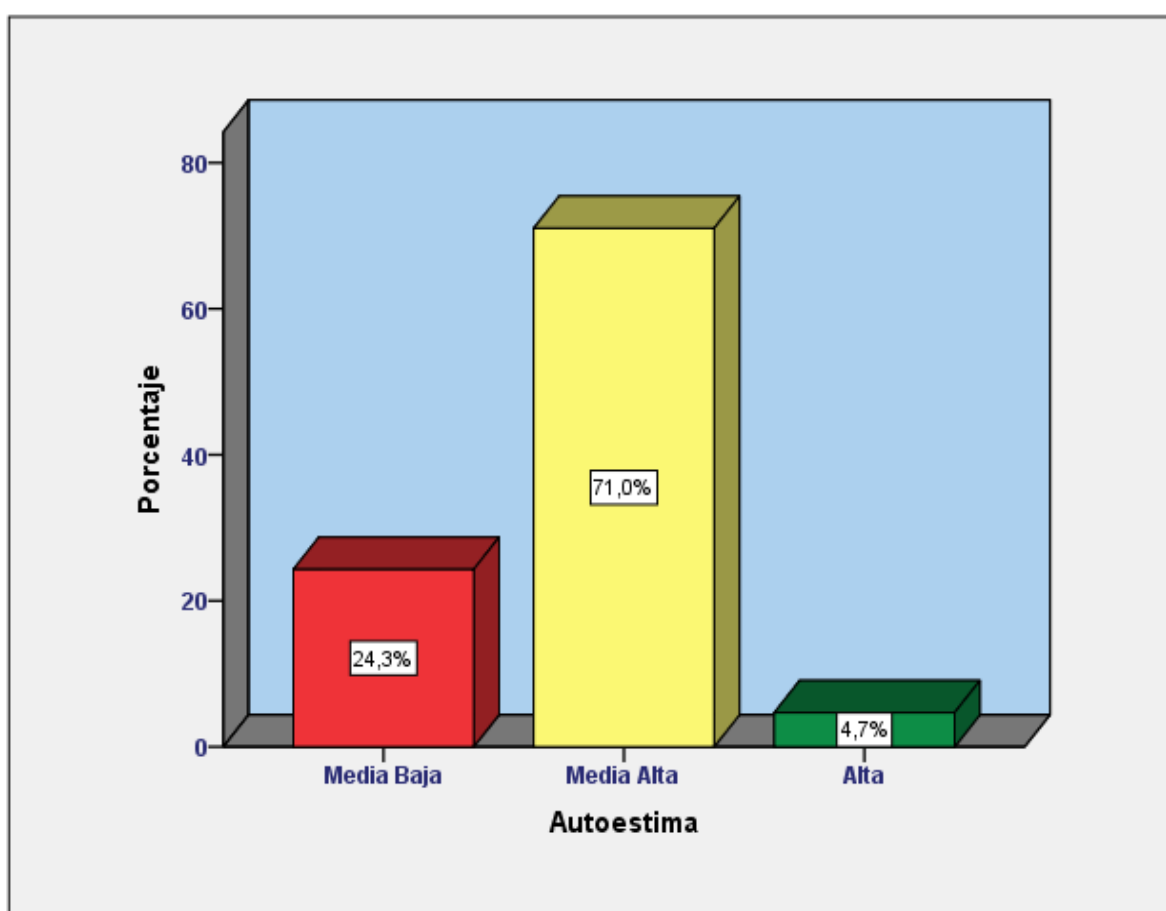


Figura 7. Gráfica de autoestima.

De acuerdo a la tabla 12 y figura 7, se observa que los estudiantes tienen una autoestima media alta con el 71.0%, seguido de una autoestima media baja con el 24.3%, y una autoestima alta con un 4.7%.

Variable rendimiento académico

Tabla 13

Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento académico

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Rendimiento académico	Deficiente	2	1,9
	Regular	30	28,0
	Bueno	71	66,4
	Muy Bueno	4	3,7
	Total	107	100,0

Nota: Elaborado con registro de notas.

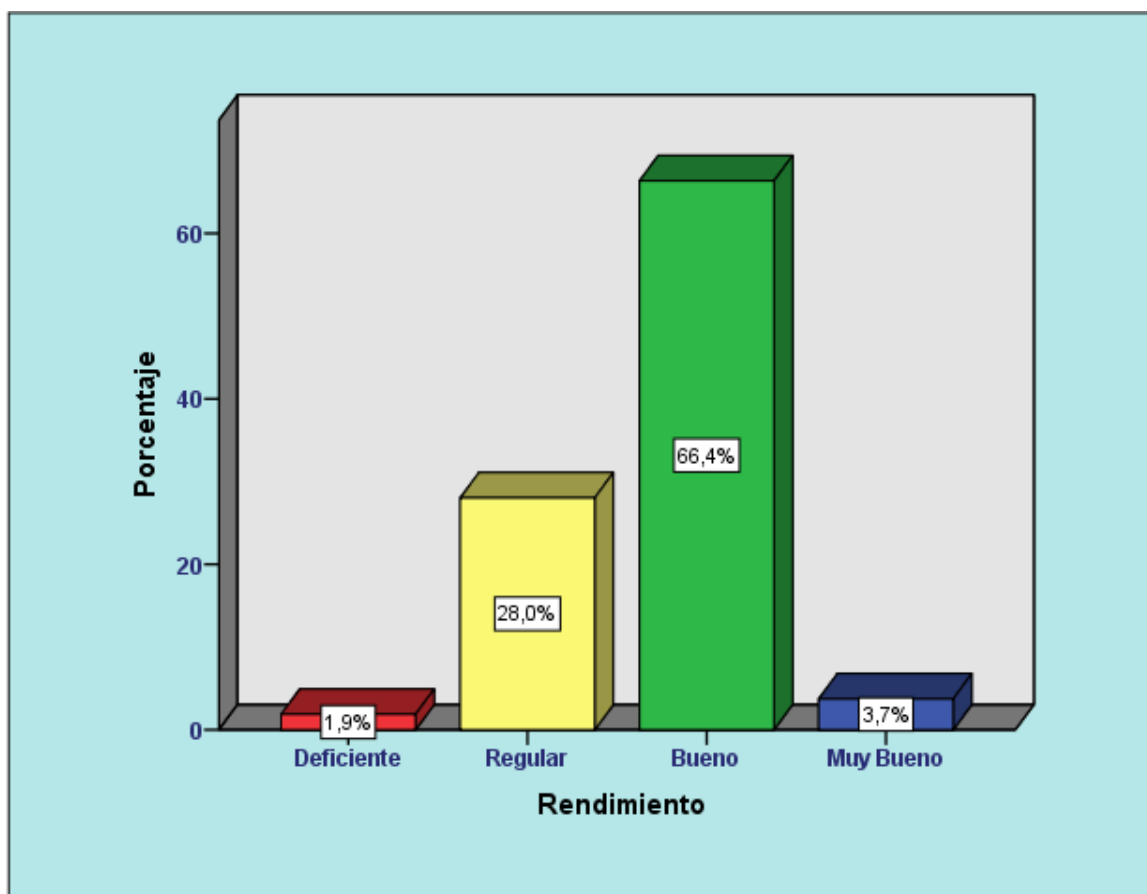


Figura 8. Gráfica de rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 13 y figura 8, se observa que el rendimiento académico de los estudiantes es bueno con el 66.4%, es regular con el 28.0%, es muy bueno con el 3.7% y es deficiente con el 1.9%. Prevalece un rendimiento académico bueno.

3.2. Prueba de Hipótesis

Criterios de decisión

Sí $p < 0.05$, entonces rechazar H_0

Sí $p > 0.05$, entonces aceptar H_0

Estadístico de prueba: coeficiente de correlación de Spearman

Según Bisquerra (2009, p. 212), los valores del coeficiente de correlación de Spearman tienen las siguientes interpretaciones:

De -0.91 a -1: correlación muy alta

De -0,71 a -0.90: correlación alta

De -0.41 a -0.70: correlación moderada

De -0.21 a -0.41: correlación baja

De 0 a -0.20: correlación prácticamente nula

De 0 a 0.20: correlación prácticamente nula

De 0.21 a 0.40: correlación baja

De 0.41 a 0.70: correlación moderada

De 0.71 a 0.90: correlación alta

De 0.91 a 1: correlación muy alta

Hipótesis general

H_0 : No existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje, autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

H_1 : Existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje, autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Tabla 14

Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico

		Estilos de aprendizaje	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,027
	Sig. (bilateral)	.	0,780
	N	107	107
	Coeficiente de correlación	0,027	1,000
	Sig. (bilateral)	0,780	.
	N	107	107

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se muestra en la tabla 14, se presenta la prueba de correlación entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa prácticamente nula ($r_s = 0.027$) entre la variable estilos de estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.780 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Tabla 15

Correlación entre autoestima y rendimiento académico

		Autoestima	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,232*
	Sig. (bilateral)	.	0,016
	N	107	107
	Coeficiente de correlación	0,232*	1,000
	Sig. (bilateral)	0,016	.
	N	107	107

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a lo mostrado en la tabla 15, se presenta la prueba de correlación entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa moderada ($r_s = 0.232$) entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico. Esta correlación es estadísticamente significativa ($p = 0.016 < 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que existe correlación entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 1

H_0 : No existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

H_1 : Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Tabla 16

Correlación entre estilo activo y rendimiento académico

		Estilo activo	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-0,051
	Estilo activo		
	Sig. (bilateral)	.	0,601
	N	107	107
	Coeficiente de correlación	-0,051	1,000
	Rendimiento académico		
	Sig. (bilateral)	0,601	.
	N	107	107

De acuerdo a lo mostrado en la tabla 16, se presenta la prueba de correlación entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación inversa prácticamente nula ($r_s = -0.051$) entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.601 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis nula y se

rechaza la hipótesis alterna.

.Hipótesis específica 2

H_0 : No existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

H_1 : Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Tabla 17

Correlación entre estilo reflexivo y rendimiento académico

		Estilo reflexivo	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,005
	Estilo reflexivo		
	Sig. (bilateral)	.	0,963
	N	107	107
	Rendimiento		
	Coeficiente de correlación	0,005	1,000
académico	Sig. (bilateral)	0,963	.
	N	107	107

De acuerdo a lo mostrado en la tabla17, se presenta la prueba de correlación entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa prácticamente nula ($r_s = 0.005$) entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.963 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 3

H_0 : No existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

H_1 : Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Tabla 18

Correlación entre estilo teórico y rendimiento académico

		Estilo teórico	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estilo teórico		
	Coeficiente de correlación	1,000	0,106
	Sig. (bilateral)	.	0,276
	N	107	107
	Rendimiento académico		
	Coeficiente de correlación	0,106	1,000
	Sig. (bilateral)	0,276	.
	N	107	107

De acuerdo a lo mostrado en la tabla 18, se presenta la prueba de correlación entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa prácticamente nula ($r_s = 0.106$) entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.276 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 4

H_0 : No existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

H₁: Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Tabla 19

Correlación entre estilo pragmático y rendimiento académico

		Estilo pragmático	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	0,038
	Estilo pragmático Sig. (bilateral)	.	0,694
	N	107	107
	Coeficiente de correlación	0,038	1,000
	Rendimiento académico Sig. (bilateral)	0,694	.
	N	107	107

De acuerdo a lo mostrado en la tabla19, se presenta la prueba de correlación entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico.

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa prácticamente nula ($r_s = 0.038$) entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.694 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico. Por tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna

3.3. Análisis de contingencia

Tabla 20

Distribución de frecuencias y porcentaje de estudiantes según el ciclo y sexo

	Niveles	Sexo de Estudiantes		Total
		Masculino	Femenino	
Ciclo	X	Frecuencia	25	39
		% del total	23,4%	36,4%
	XI	Frecuencia	12	31
		% del total	11,2%	29,0%
Total	Frecuencia	37	70	107
	% del total	34,6%	65,4%	100,0%

Nota: Datos obtenidos de los cuestionarios.

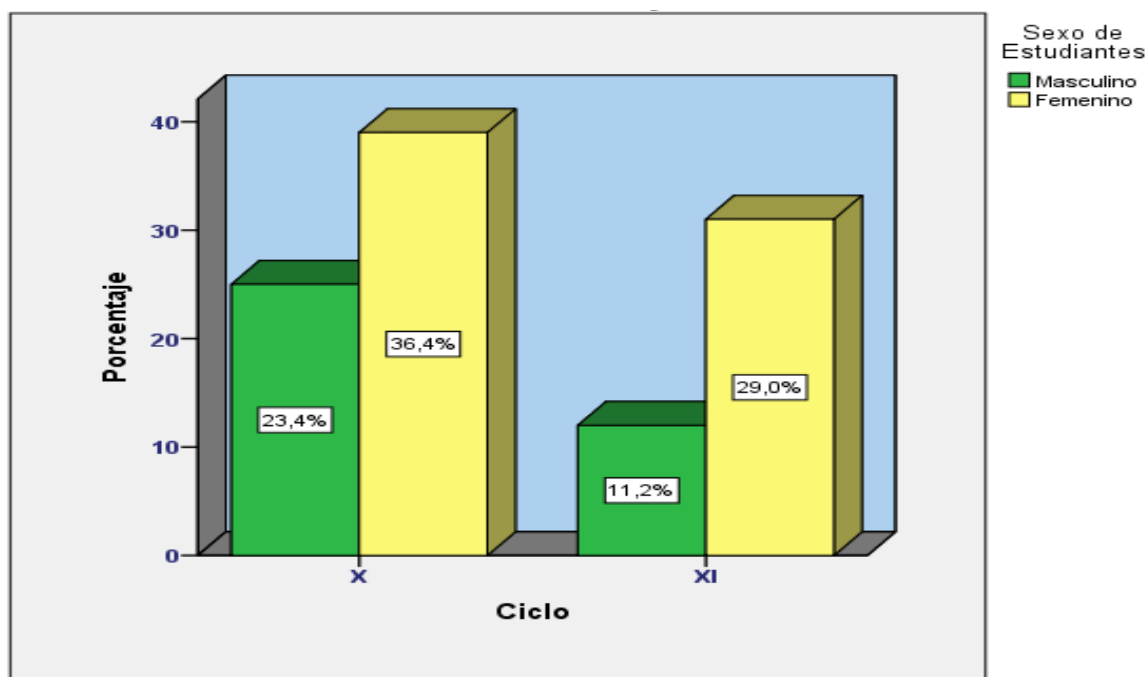


Figura 9. Gráfica según ciclo y sexo.

De acuerdo a la tabla 20 y figura 9, tenemos una evidencia que estudian en el X ciclo de la Facultad de Derecho de una Universidad particular de Lima el 23,4% que corresponde al sexo masculino y el 36,4% al sexo femenino; mientras que en el ciclo XI, el 11,2% pertenecen al sexo masculino y el 29% al sexo femenino. Prevalece el sexo femenino en ambos ciclos.

Tabla 21

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y sexo

Niveles			Sexo de Estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Estilos de aprendizaje	Moderado	Frecuencia	14	28	42
		% del total	13,1%	26,2%	39,3%
	Alto	Frecuencia	22	42	64
		% del total	20,6%	39,3%	59,8%
	Muy Alto	Frecuencia	1	0	1
		% del total	0,9%	0,0%	0,9%
Total	Frecuencia	37	70	107	
	% del total	34,6%	65,4%	100,0%	

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

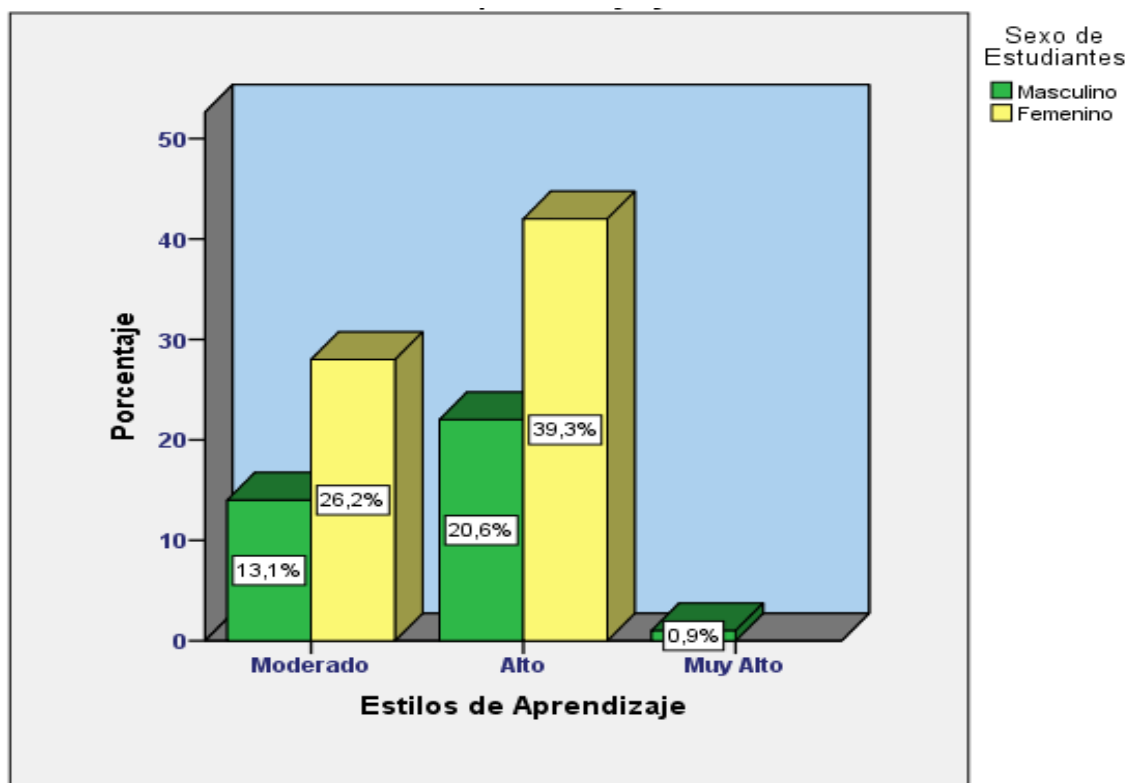


Figura 10. Gráfica de estilos de aprendizaje y sexo de estudiantes.

De acuerdo a la tabla 21 y figura 10, de los estudiantes que se encontraban en el nivel alto, el 39.3% correspondía al sexo femenino y el 20.6% al sexo masculino; en el nivel moderado, el 26.2% correspondía al sexo femenino y el 12.3% al sexo masculino; y en el nivel muy alto, el 0.9% correspondía al sexo masculino.

Tabla 22

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Estilos de Aprendizaje	Moderado	Frecuencia	18	24	42
		% del total	16,8%	22,4%	39,3%
	Alto	Frecuencia	45	19	64
		% del total	42,1%	17,8%	59,8%
	Muy Alto	Frecuencia	1	0	1
		% del total	0,9%	0,0%	0,9%
	Total		64	43	107
	% del total		59,8%	40,2%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

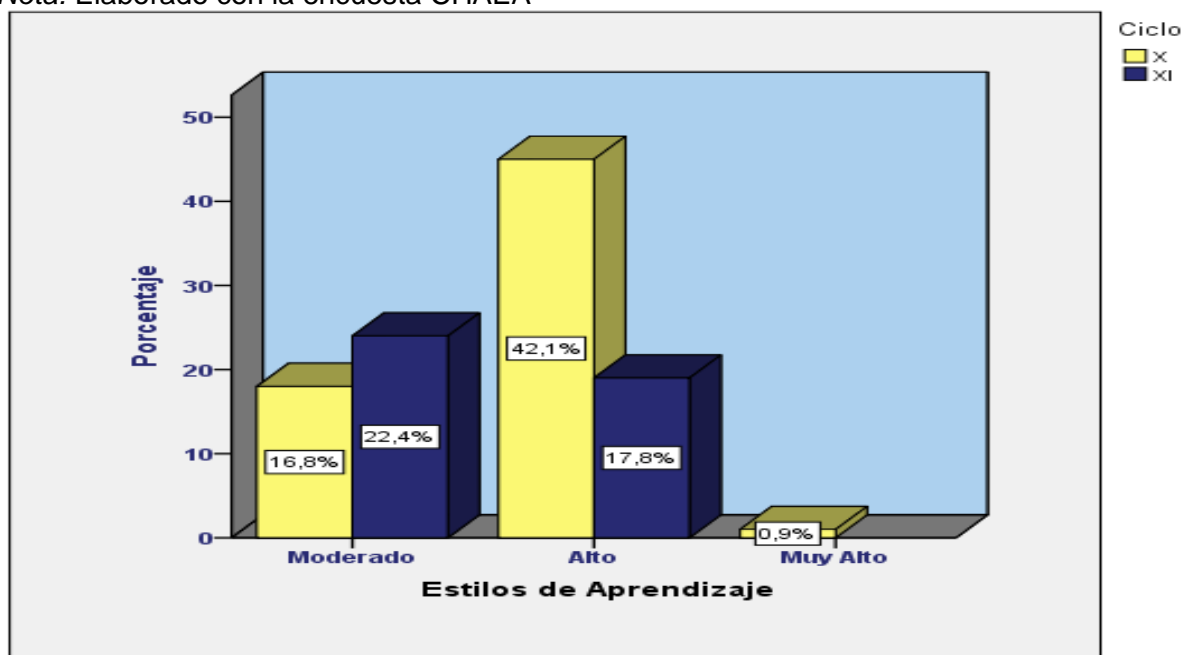


Figura 11. Gráfica de estilos de aprendizaje y ciclo.

De acuerdo a la tabla 22 y figura 11, se observa que los estudiantes que se encuentran en el nivel alto, el 42.1% pertenece al X ciclo y el 17.8% al XI ciclo; en el nivel moderado, el 16.8 % pertenece al X ciclo y el 22.4% al XI ciclo; y en el nivel muy alto, el 0.9% pertenece al X ciclo.

Tabla 23

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Niveles		Rendimiento				Total
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Estilos de Aprendizaje	Frecuencia	1	12	27	2	42
	Moderado %dentro de Rendimiento	50,0%	40,0%	38,0%	50,0%	39,3%
	Frecuencia	1	18	43	2	64
	Alto % dentro de Rendimiento	50,0%	60,0%	60,6%	50,0%	59,8%
	Frecuencia	0	0	1	0	1
	Muy Alto % dentro de Rendimiento	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,9%
	Total Frecuencia	2	30	71	4	107
	% Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

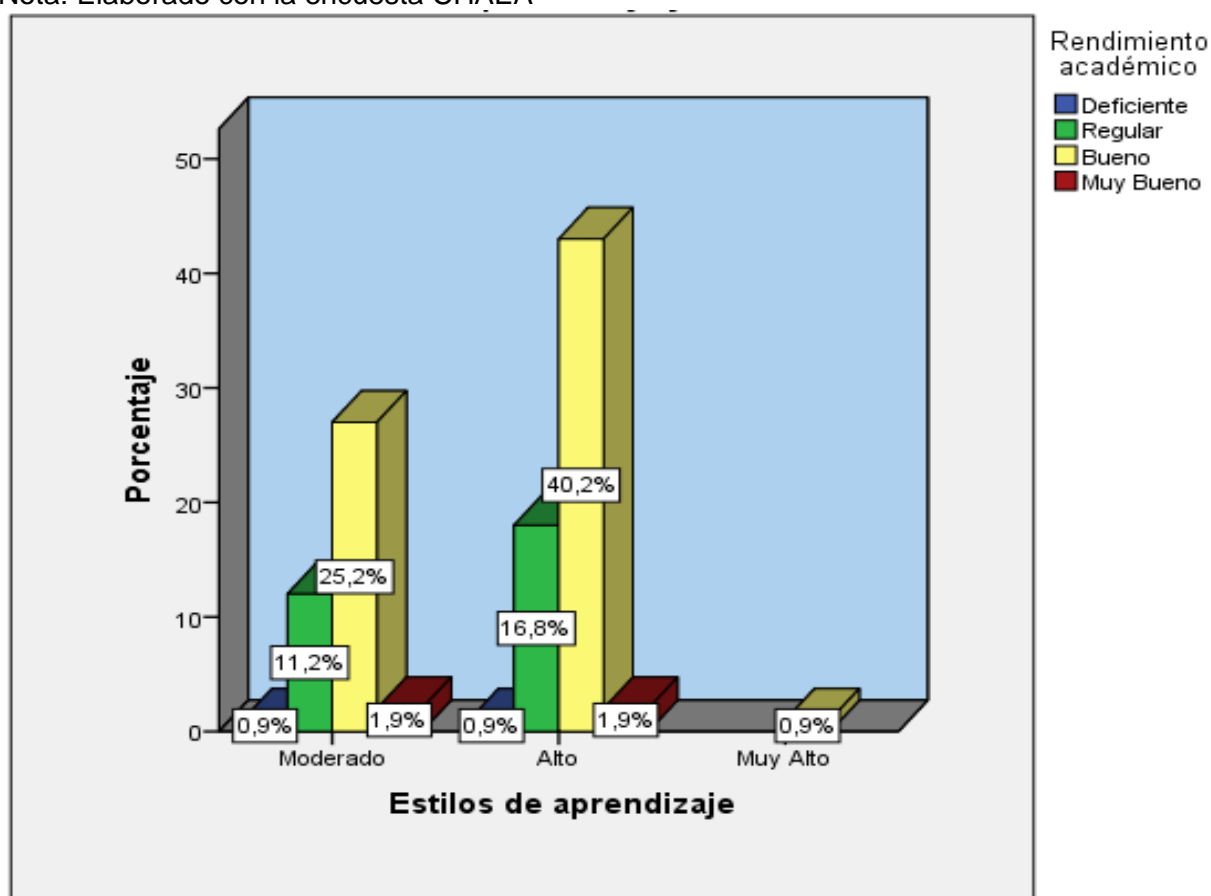


Figura 12. Gráfica de estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 23 y figura 12, se observa que existe un grupo representativo de 40.2% de los estudiantes que presentan un nivel alto de estilos de aprendizaje y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 25,2% alcanza un nivel moderado en estilos de aprendizaje y a la vez un rendimiento académico bueno.

Tabla 24

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo activo y sexo

Niveles			Sexo de Estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Estilo Activo	Bajo	Frecuencia	2	2	4
		% del total	1,9%	1,9%	3,7%
	Moderado	Frecuencia	16	35	51
		% del total	15,0%	32,7%	47,7%
	Alto	Frecuencia	13	17	30
		% del total	12,1%	15,9%	28,0%
	Muy Alto	Frecuencia	6	16	22
		% del total	5,6%	15,0%	20,6%
	Total	Frecuencia	37	70	107
		% del total	34,6%	65,4%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

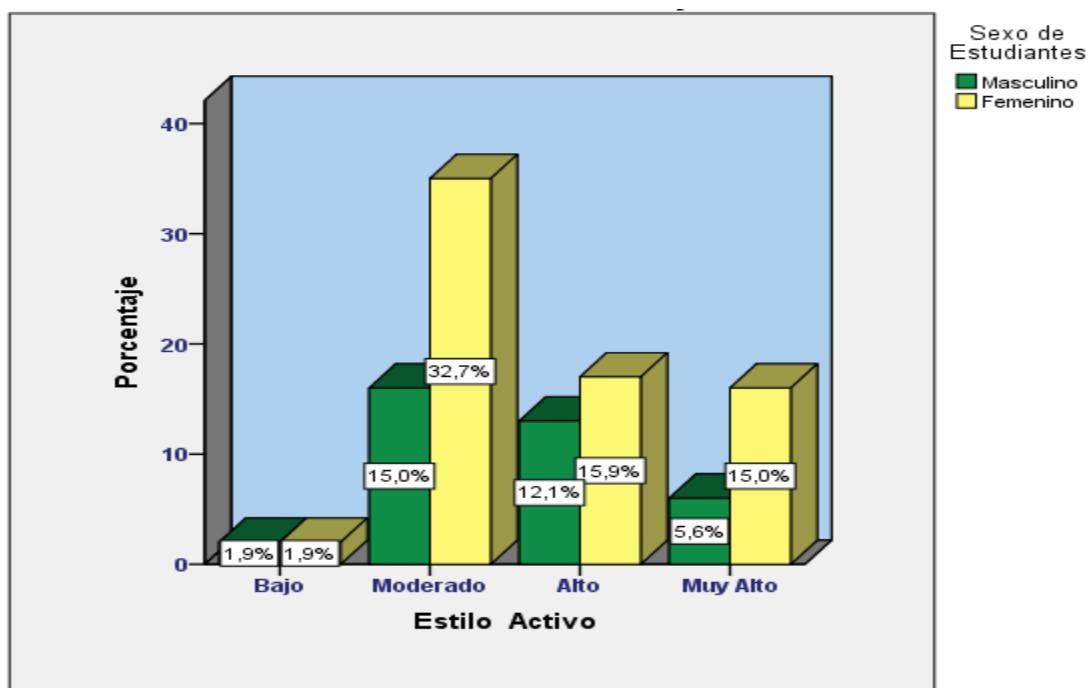


Figura 13. Gráfica de estilo activo y sexo.

De acuerdo a la tabla 24 y figura 13, de los estudiantes que se encuentran en el estilo activo nivel moderado, el 32.7% corresponde al sexo femenino y el 15.0% al sexo masculino; en el nivel alto el 15.9% corresponde al sexo femenino y el 12.1% al sexo masculino; en el nivel muy alto, el 15.0% corresponde al sexo femenino y el 5.6% al sexo masculino; y en el nivel bajo, el 1.9% corresponde tanto al sexo femenino como masculino.

Tabla 25

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo activo y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Estilo activo	Bajo	Frecuencia	2	2	4
		% del total	1,9%	1,9%	3,7%
	Moderado	Frecuencia	29	22	51
		% del total	27,1%	20,6%	47,7%
	Alto	Frecuencia	20	10	30
		% del total	18,7%	9,3%	28,0%
	Muy alto	Frecuencia	13	9	22
		% del total	12,1%	8,4%	20,6%
	Total	Frecuencia	64	43	107
		% del total	59,8%	40,2%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

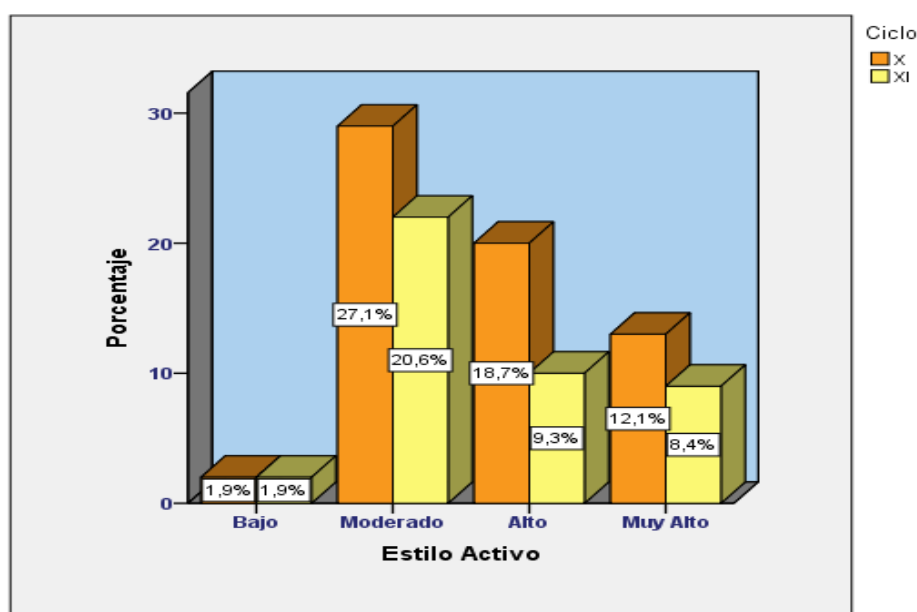


Figura 14. Gráfica de estilo activo y ciclo.

De acuerdo a la tabla 25 y figura 14, de los estudiantes que se encuentran en el estilo activo nivel moderado, el 27.1% corresponde al X ciclo y el 20.6% al XI ciclo; en el nivel alto el 18.7% corresponde al X ciclo y el 9.3% al XI ciclo; en el nivel muy alto, el 12.1% corresponde al X ciclo y el 8.4% al XI ciclo; y en el nivel bajo, el 1.9% corresponde tanto al X y XI ciclo.

Tabla 26

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo activo y rendimiento académico

Niveles			Rendimiento académico				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Estilo activo	Bajo	Frecuencia	0	1	3	0	4
		% dentro de Rendimiento	0,0%	3,3%	4,2%	0,0%	3,7%
	Moderado	Frecuencia	1	13	35	2	51
		% dentro de Rendimiento	50,0%	43,3%	49,3%	50,0%	47,7%
	Alto	Frecuencia	0	9	21	0	30
		% dentro de Rendimiento	0,0%	30,0%	29,6%	0,0%	28,0%
	Muy alto	Frecuencia	1	7	12	2	22
		% dentro de Rendimiento	50,0%	23,3%	16,9%	50,0%	20,6%
	Total	Frecuencia	2	30	71	4	107
		% dentro de Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

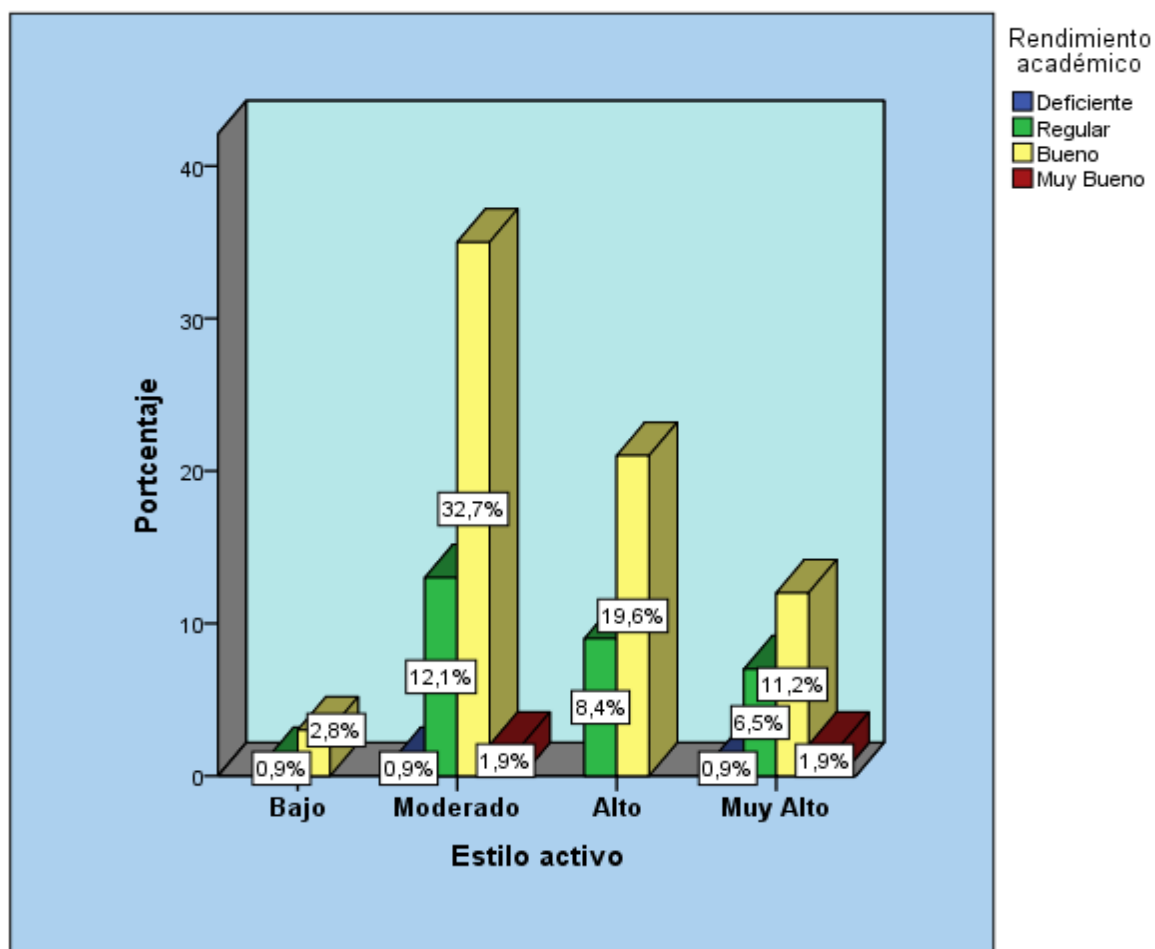


Figura 15. Gráfica de estilo activo y rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 26 y figura 15, se observa que existe un grupo representativo de 32.7% de los estudiantes que presentan un nivel moderado de estilos de aprendizaje activo y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 19.6% alcanza un nivel alto en estilos de aprendizaje y a la vez un rendimiento académico bueno.

Tabla 27

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo reflexivo y sexo

Niveles		Sexo de Estudiantes		Total
		Masculino	Femenino	
Estilo reflexivo	Muy Bajo	Frecuencia	5	12
		% del total	4,7%	11,2%
	Bajo	Frecuencia	16	30
		% del total	15,0%	28,0%
	Moderado	Frecuencia	15	27
		% del total	14,0%	25,2%
	Alto	Frecuencia	1	1
		% del total	0,9%	1,9%
Total	Frecuencia		37	70
	% del total		34,6%	65,4%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

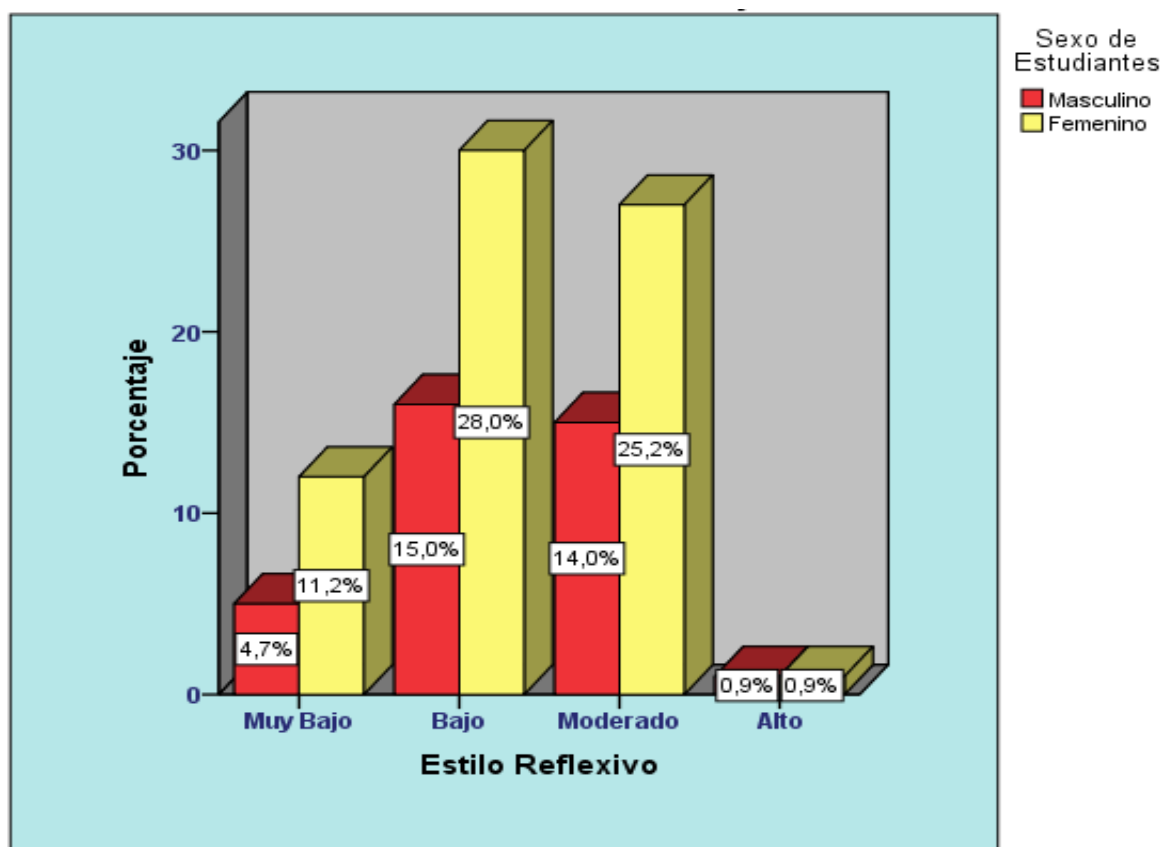


Figura 16. Gráfica de estilo reflexivo y sexo.

De acuerdo a la tabla 27 y figura 16, se observa que los estudiantes que se encuentran en el estilo reflexivo nivel bajo, el 28.0% corresponde al sexo femenino y el 15.0% al sexo masculino; en el nivel moderado, el 25.2% corresponde al sexo femenino y el 14.0% al sexo masculino; en el nivel muy bajo, el 11.2% corresponde al sexo femenino y el 4.7% corresponde al sexo masculino; y en el nivel alto, el 0.9% corresponde tanto al sexo masculino como al femenino.

Tabla 28

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo reflexivo y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Estilo reflexivo	Muy Bajo	Frecuencia	6	11	17
		% del total	5,6%	10,3%	15,9%
	Bajo	Frecuencia	28	18	46
		% del total	26,2%	16,8%	43,0%
	Moderado	Frecuencia	29	13	42
		% del total	27,1%	12,1%	39,3%
	Alto	Frecuencia	1	1	2
		% del total	0,9%	0,9%	1,9%
	Total	Frecuencia	64	43	107
		% del total	59,8%	40,2%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA.

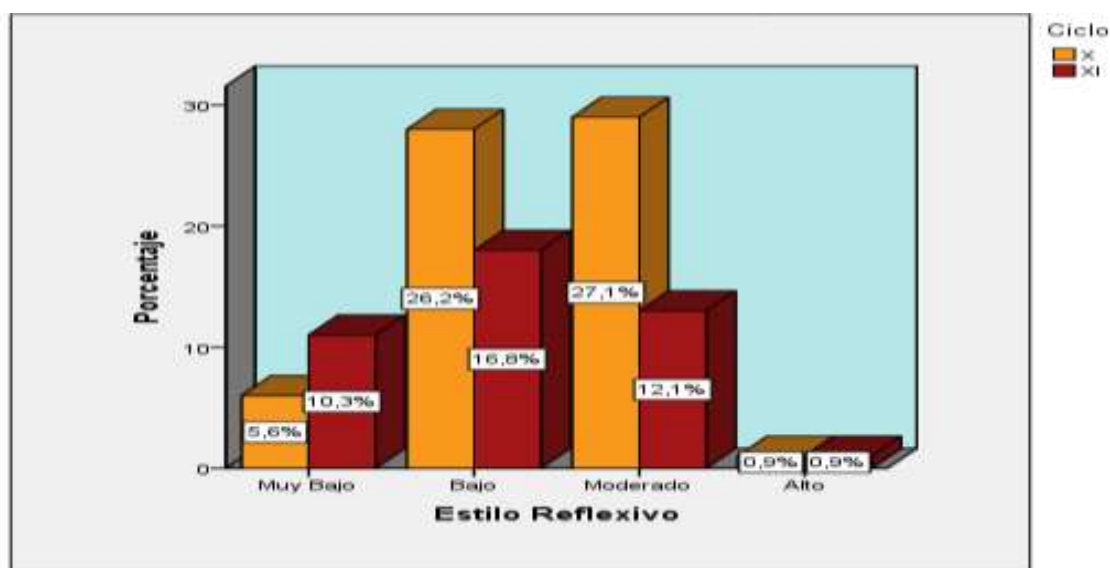


Figura 17. Gráfica de estilo reflexivo y ciclo.

De acuerdo a la tabla 28 y figura 17, se observa que de los estudiantes que se

encuentran en el estilo reflexivo nivel bajo, el 26.2% corresponde al X ciclo y el 15.0% al XI ciclo; en el nivel moderado, el 27.1% corresponde al X ciclo y el 12.1% al XI ciclo; en el nivel muy bajo, el 10.3% corresponde al X ciclo y el 5.6% corresponde al XI ciclo; y en el nivel alto, el 0.9% corresponde tanto al X ciclo como al XI ciclo.

Tabla 29

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión Reflexivo y rendimiento académico

Niveles			Rendimiento				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Estilo reflexivo	Muy Bajo	Frecuencia	0	8	6	3	17
		% dentro de Rendimiento	0,0%	26,7%	8,5%	75,0%	15,9%
	Bajo	Frecuencia	1	10	35	0	46
		% dentro de Rendimiento	50,0%	33,3%	49,3%	0,0%	43,0%
	Moderado	Frecuencia	1	11	29	1	42
		% dentro de Rendimiento	50,0%	36,7%	40,8%	25,0%	39,3%
	Alto	Frecuencia	0	1	1	0	2
		% dentro de Rendimiento	0,0%	3,3%	1,4%	0,0%	1,9%
	Total	Frecuencia	2	30	71	4	107
		% dentro de Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA y registro de notas.

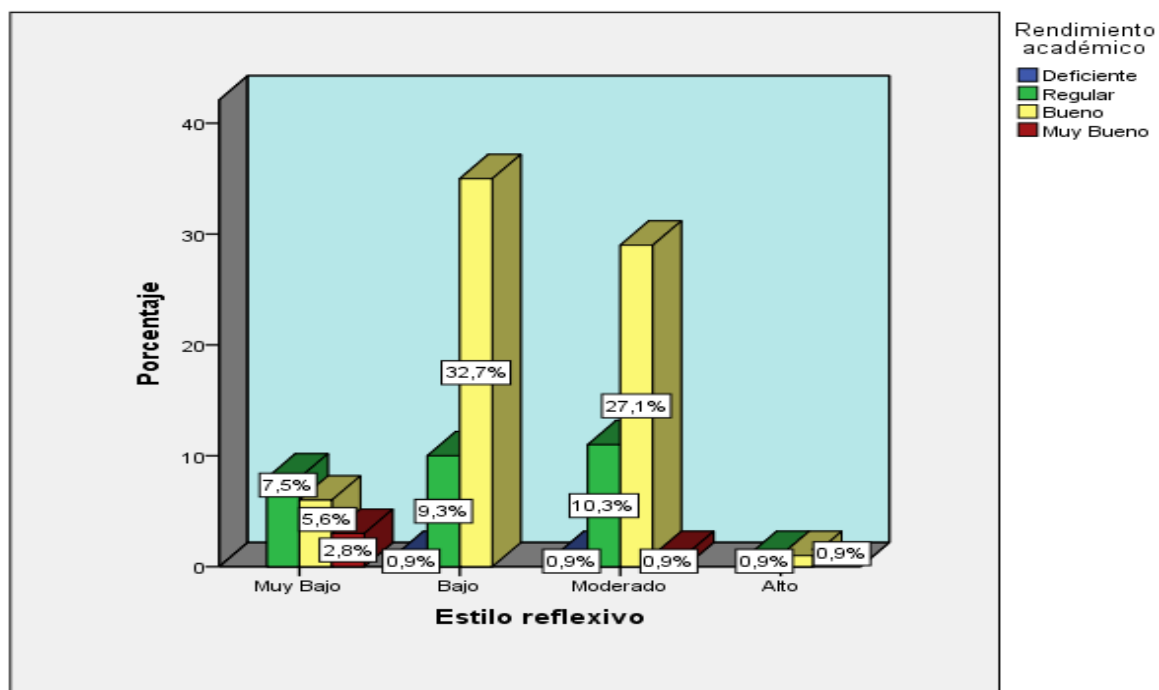


Figura 18. Gráfica de estilo reflexivo y ciclo.

De acuerdo a la tabla 29 y figura 18, se observa que existe un grupo representativo de 32.7% de los estudiantes que presentan un nivel moderado de estilos de aprendizaje reflexivo y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 27.1% alcanza un nivel alto en estilos de aprendizaje reflexivo y a la vez un rendimiento académico bueno.

Tabla 30

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo teórico y sexo

Niveles			Sexo de Estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Estilo teórico	Bajo	Frecuencia	2	9	11
		% del total	1,9%	8,4%	10,3%
	Moderado	Frecuencia	18	36	54
		% del total	16,8%	33,6%	50,5%
	Alto	Frecuencia	8	17	25
		% del total	7,5%	15,9%	23,4%
	Muy alto	Frecuencia	9	8	17
		% del total	8,4%	7,5%	15,9%
	Total	Frecuencia	37	70	107
		% del total	34,6%	65,4%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

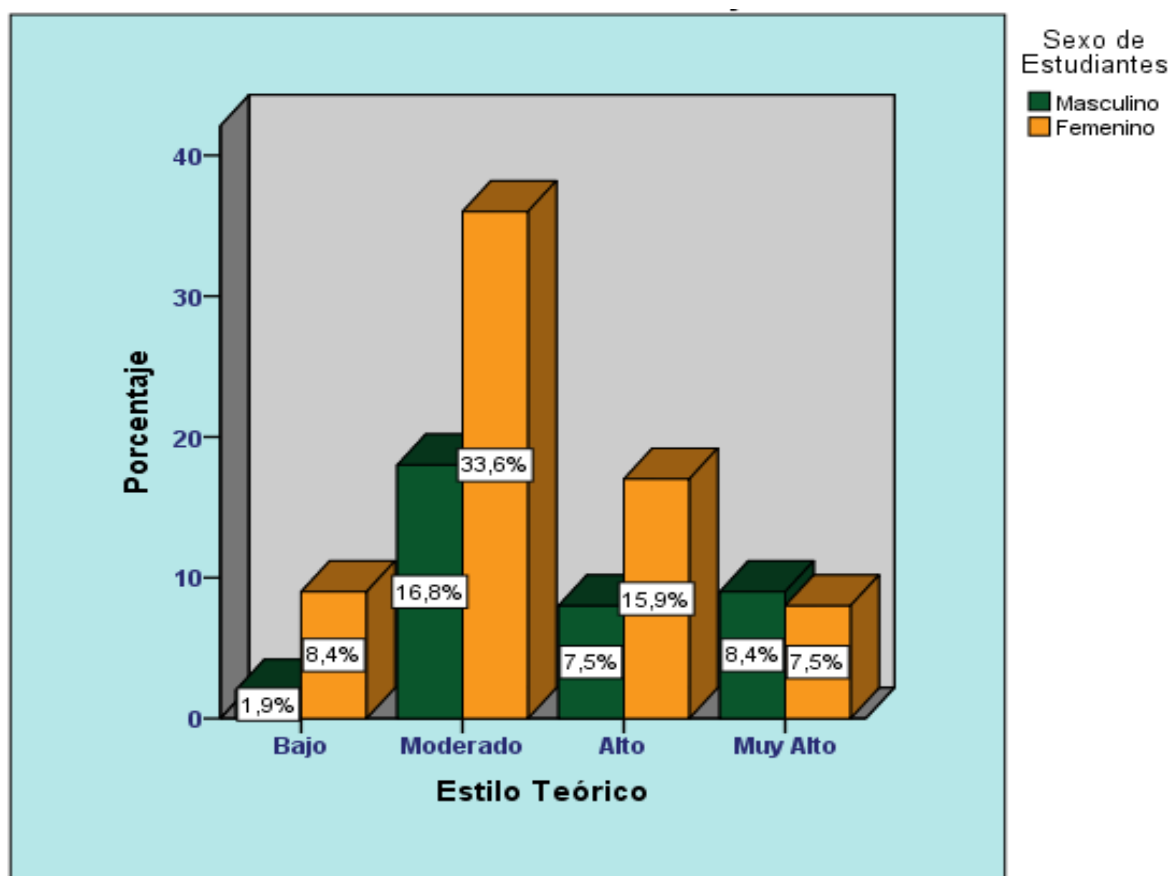


Figura 19. Gráfica de estilo teórico y sexo.

De acuerdo a la tabla 30 y figura 19, se observa que los estudiantes que se encuentran en el estilo teórico nivel moderado, el 33.6% corresponde al sexo femenino y 16.8% al sexo masculino; en el nivel alto, el 15.9% corresponde al sexo femenino y el 7.5% al sexo masculino; en el nivel muy alto, el 8.4% corresponde al sexo masculino y el 7.5% al sexo femenino; y en el nivel bajo, el 8.4% corresponde al sexo femenino y el 1.9% al sexo masculino.

Tabla 31

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo teórico y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Estilo teórico	Bajo	Frecuencia	5	6	11
		% del total	4,7%	5,6%	10,3%
	Moderado	Frecuencia	34	20	54
		% del total	31,8%	18,7%	50,5%
	Alto	Frecuencia	15	10	25
		% del total	14,0%	9,3%	23,4%
	Muy alto	Frecuencia	10	7	17
		% del total	9,3%	6,5%	15,9%
Total	Frecuencia	64	43	107	
	% del total	59,8%	40,2%	100,0%	

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

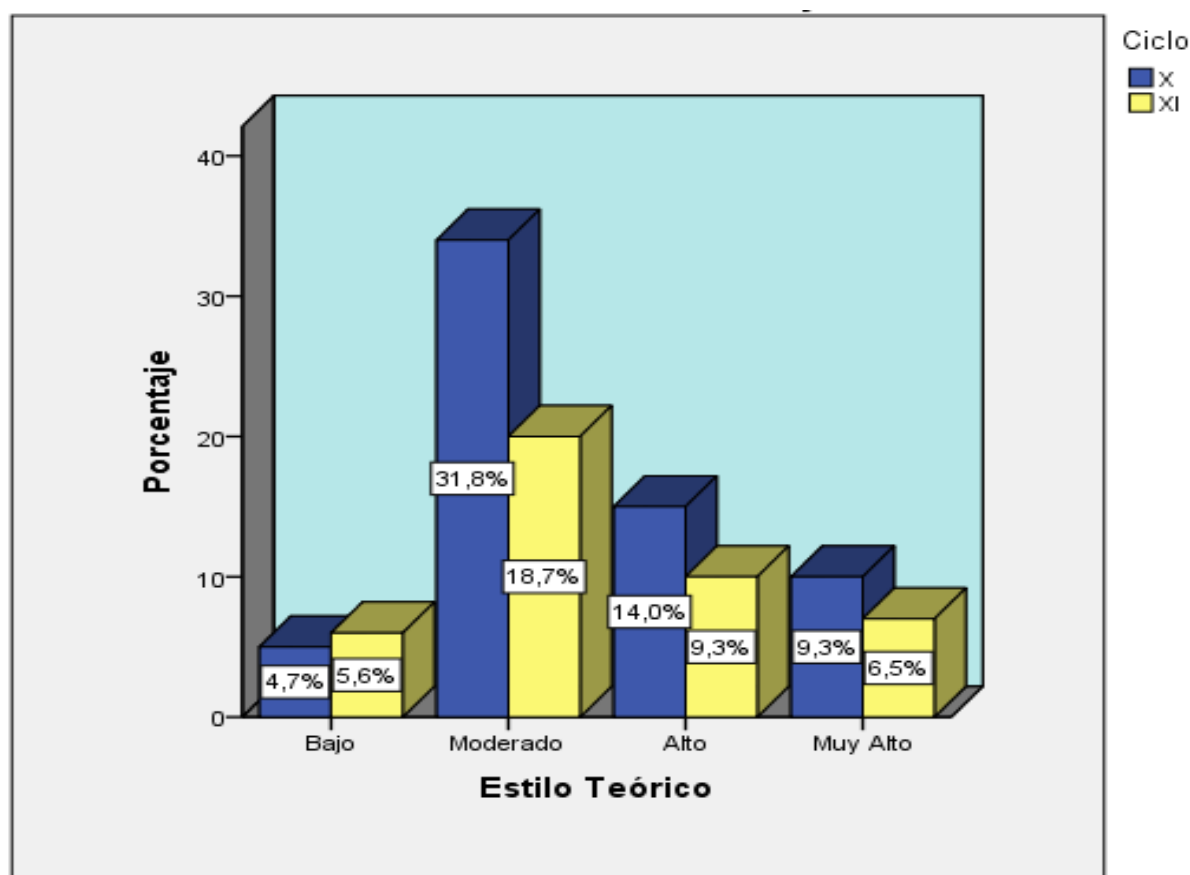


Figura 20. Gráfica de estilo teórico y ciclo

De acuerdo a la tabla 31 y figura 20, se observa que los estudiantes que se encuentran en el estilo teórico nivel moderado, el 31.8% corresponde al X ciclo y 18.7% al XI ciclo; en el nivel alto, el 14.0% corresponde al X ciclo y el 9.3% al XI ciclo; en el nivel muy alto el 9.3% corresponde al X ciclo y el 6.5% al XI ciclo; y en el nivel bajo, el 4.7% corresponde al X ciclo y el 5.6% al XI ciclo.

Tabla 32

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo teórico y rendimiento académico

Niveles			Rendimiento académico				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Estilo teórico	Bajo	Frecuencia	0	3	7	1	11
		% dentro de Rendimiento	0,0%	10,0%	9,9%	25,0%	10,3%
	Moderado	Frecuencia	1	19	33	1	54
		% dentro de Rendimiento	50,0%	63,3%	46,5%	25,0%	50,5%
	Alto	Frecuencia	0	5	20	0	25
		% dentro de Rendimiento	0,0%	16,7%	28,2%	0,0%	23,4%
	Muy Alto	Frecuencia	1	3	11	2	17
		% dentro de Rendimiento	50,0%	10,0%	15,5%	50,0%	15,9%
	Total	Frecuencia	2	30	71	4	107
		% dentro de Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

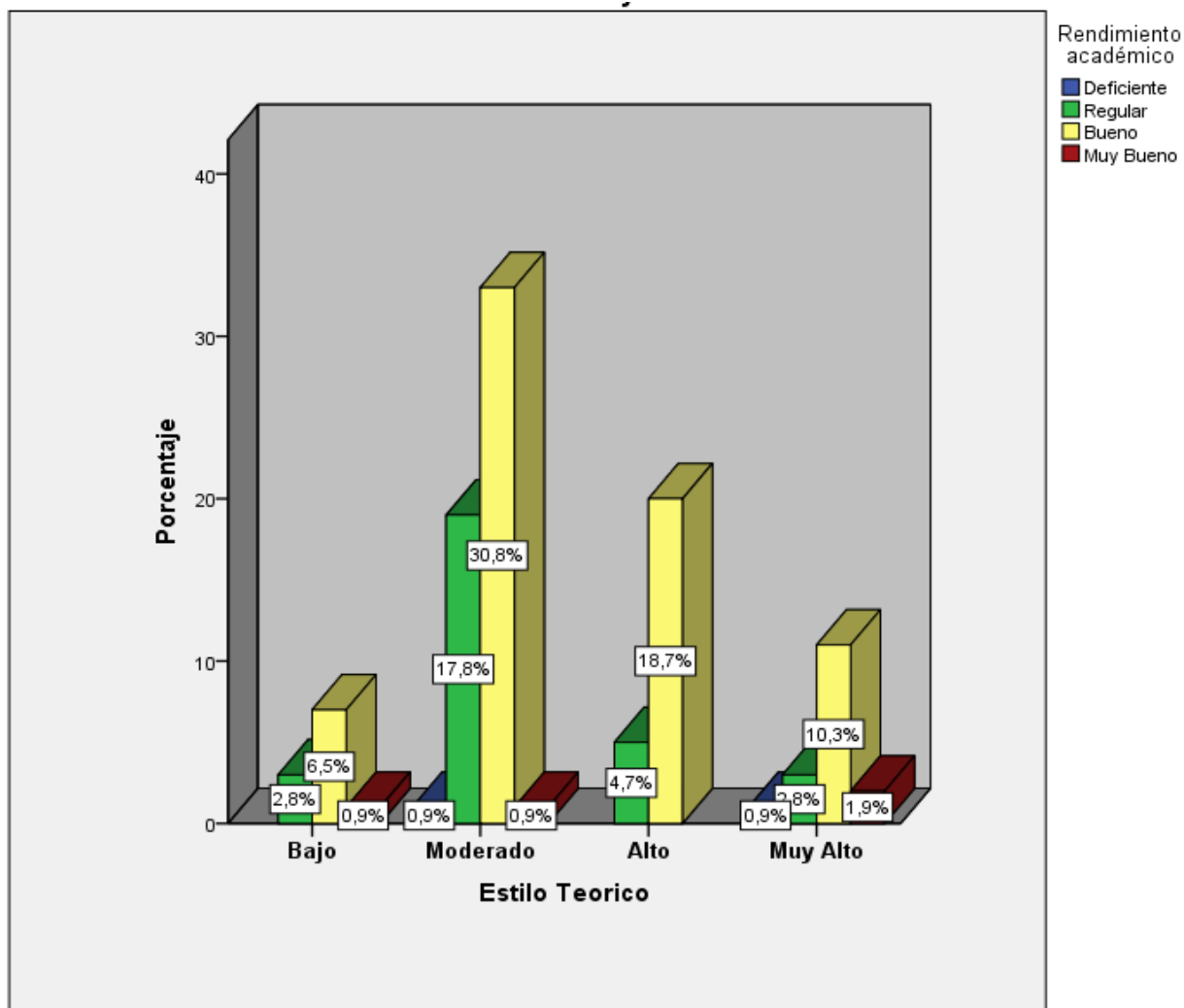


Figura 21. Gráfica de estilo teórico y rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 32 y figura 21, se observa que existe un grupo representativo de 30.8% de los estudiantes que presentan un nivel moderado de estilos de aprendizaje teórico y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 18.7% alcanza un nivel alto en estilos de aprendizaje teórico y a la vez un rendimiento académico bueno.

Tabla 33

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo pragmático y sexo

Niveles			Sexo de Estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Estilo pragmático	Muy Bajo	Frecuencia	1	3	4
		% del total	0,9%	2,8%	3,7%
	Bajo	Frecuencia	5	12	17
		% del total	4,7%	11,2%	15,9%
	Moderado	Frecuencia	22	36	58
		% del total	20,6%	33,6%	54,2%
	Alto	Frecuencia	2	16	18
		% del total	1,9%	15,0%	16,8%
	Muy alto	Frecuencia	7	3	10
		% del total	6,5%	2,8%	9,3%
Total	Frecuencia	37	70	107	
	% del total	34,6%	65,4%	100,0%	

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

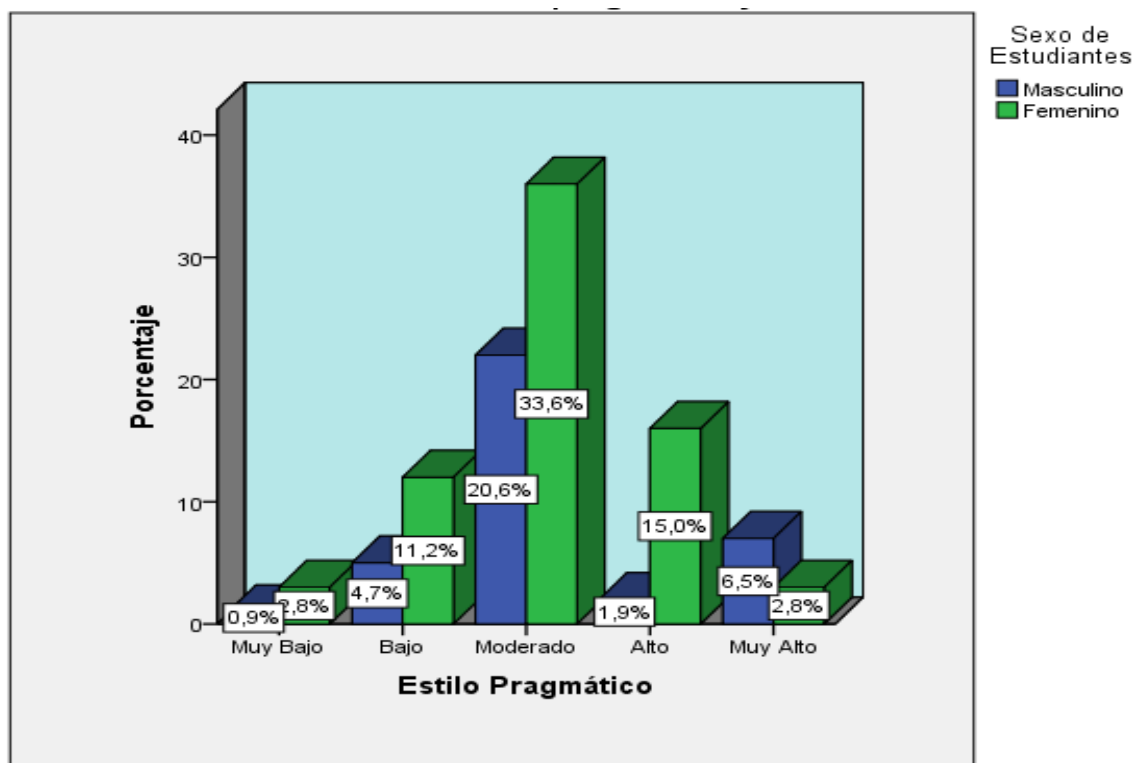


Figura 22. Gráfica de estilo pragmático y sexo

De acuerdo a la tabla 33 y figura 23, se puede distinguir que los estudiantes que se encuentran en el estilo pragmático nivel moderado, el 33.6% corresponde al sexo femenino y el 20.6% al sexo masculino; en el nivel alto, el 15.0% corresponde al sexo femenino y el 1.9% al sexo masculino; en el nivel bajo el 11.2% corresponde al sexo femenino y el 4.7% al sexo masculino; en el nivel muy alto, el 6.5% corresponde la sexo masculino y el 2.8% al sexo femenino; y en el nivel bajo, el 2.8% corresponde la sexo femenino y el 0.9% al masculino.

Tabla 34

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión estilo pragmático y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Estilo pragmático	Muy Bajo	Frecuencia	1	3	4
		% del total	0,9%	2,8%	3,7%
	Bajo	Frecuencia	7	10	17
		% del total	6,5%	9,3%	15,9%
	Moderado	Frecuencia	36	22	58
		% del total	33,6%	20,6%	54,2%
	Alto	Frecuencia	12	6	18
		% del total	11,2%	5,6%	16,8%
	Muy Alto	Frecuencia	8	2	10
		% del total	7,5%	1,9%	9,3%
Total	Frecuencia		64	43	107
	% del total		59,8%	40,2%	100,0%

Nota: Elaborado con la encuesta CHAEA

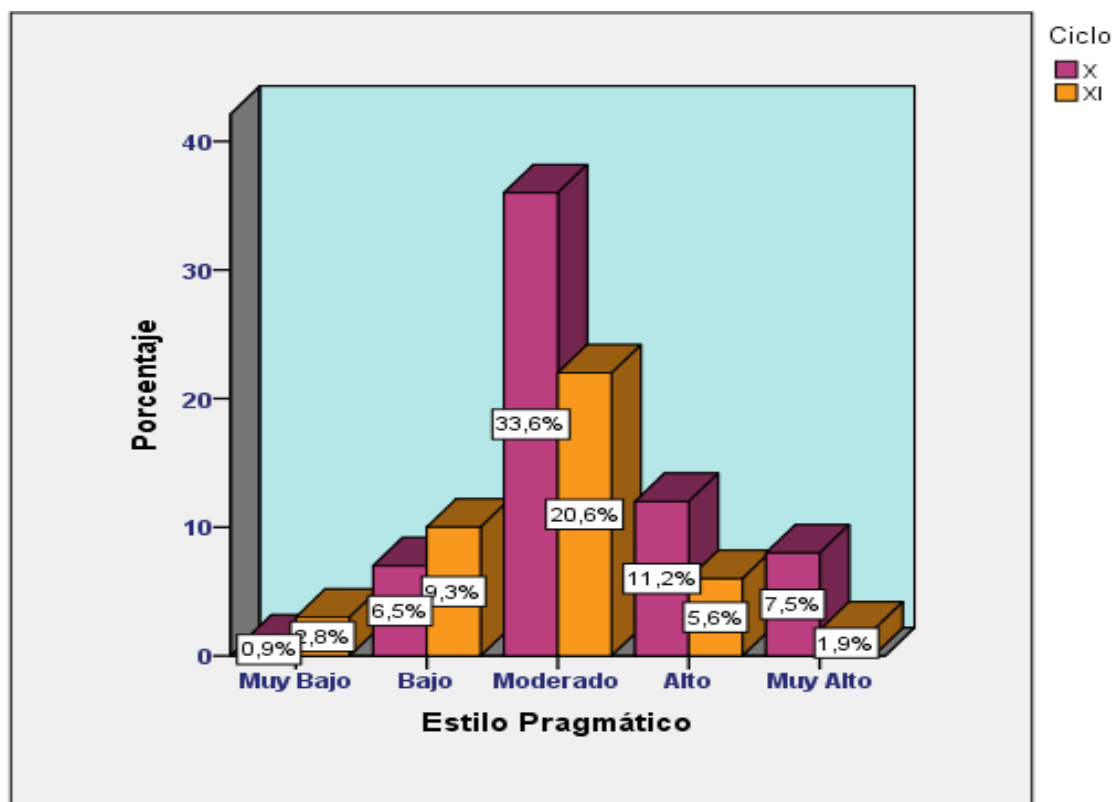


Figura 23. Gráfica de estilo pragmático y ciclo.

De acuerdo a la tabla 34 y figura 23, se observa que los estudiantes que se encuentran en el estilo pragmático nivel moderado, el 33.6% corresponde al X ciclo y el 20.6% al XI ciclo; en el nivel alto, el 11.2% corresponde al X ciclo y el 5.6% al XI ciclo; en el nivel bajo, el 9.3% corresponde al X ciclo y el 6.5% al XI ciclo; en el nivel muy alto, el 7.5% corresponde al X ciclo y el 1.9% al XI ciclo; y en el nivel bajo, el 2.8% corresponde al X ciclo y el 0.9% al XI ciclo.

Tabla 35

Distribución de frecuencia y porcentaje de estudiantes según la dimensión pragmático y rendimiento académico.

Niveles			Rendimiento académico				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Estilo pragmático	Muy bajo	Frecuencia	1	0	3	0	4
		% dentro de Rendimiento	50,0%	0,0%	4,2%	0,0%	3,7%
	Bajo	Frecuencia	0	5	11	1	17
		% dentro de Rendimiento	0,0%	16,7%	15,5%	25,0%	15,9%
	Moderado	Recuento	0	19	38	1	58
		% dentro de Rendimiento	0,0%	63,3%	53,5%	25,0%	54,2%
	Alto	Frecuencia	0	4	12	2	18
		% dentro de Rendimiento	0,0%	13,3%	16,9%	50,0%	16,8%
	Muy alto	Frecuencia	1	2	7	0	10
		% dentro de Rendimiento	50,0%	6,7%	9,9%	0,0%	9,3%
	Total	Frecuencia	2	30	71	4	107
		% dentro de Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

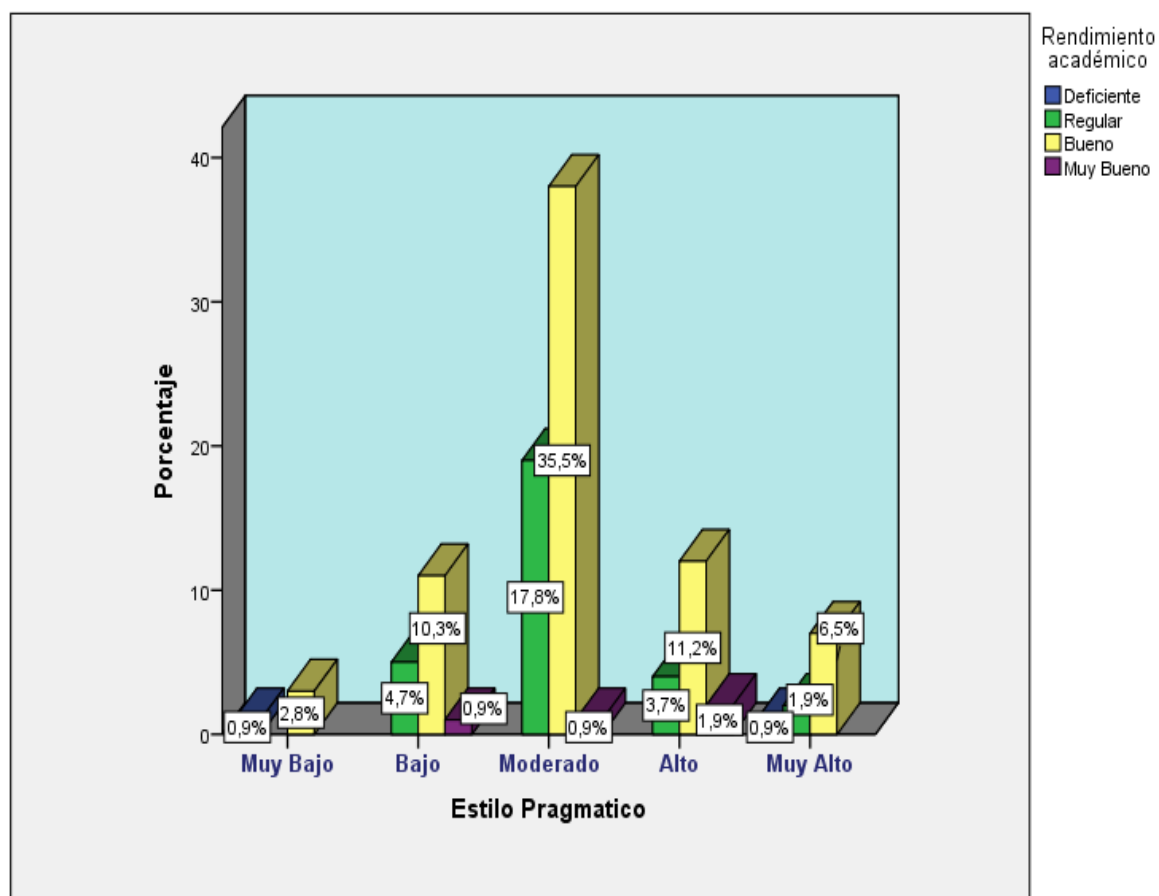


Figura 24. Gráfica de estilo pragmático y rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 35 y figura 24, se observa que existe un grupo representativo de 35.5% de los estudiantes que presentan un nivel moderado de estilos de aprendizaje pragmático y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 17.8% alcanza un nivel moderado en estilos de aprendizaje pragmático y a la vez un rendimiento académico regular.

Tabla 36

Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y sexo

Niveles		Sexo de Estudiantes		Total
		Masculino	Femenino	
Autoestima	Media baja	Frecuencia	9	17
		% del total	8,4%	15,9%
	Media alta	Frecuencia	27	49
		% del total	25,2%	45,8%
	Alta	Frecuencia	1	4
		% del total	0,9%	3,7%
Total	Frecuencia		37	70
	% del total		34,6%	65,4%
				107
				100,0%

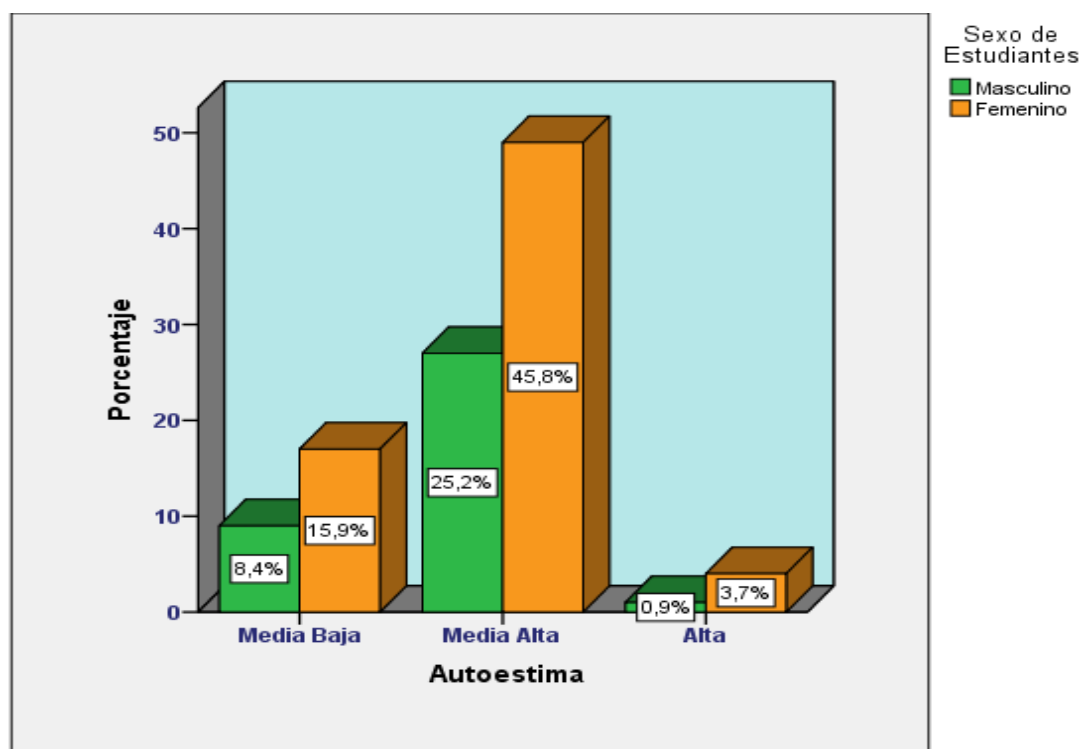
Nota: Elaborado con el Test de Coopersmith

Figura 25. Gráfica de autoestima y sexo.

De acuerdo a la tabla 36 y figura 25, se distingue que de los estudiantes que tienen una autoestima media alta, el 45.8% corresponden al sexo femenino y el 25.2% al sexo masculino; de los que tiene una autoestima media baja, el 15.9% corresponde al sexo femenino y el 8.4% al masculino; y de los que tienen una autoestima alta, el 3.7% corresponde al sexo femenino y el 0.9% al sexo masculino.

Tabla 37

Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y ciclo

Niveles			Ciclo		Total
			X	XI	
Autoestima	Media baja	Frecuencia	15	11	26
		% del total	14,0%	10,3%	24,3%
	Media alta	Frecuencia	46	30	76
		% del total	43,0%	28,0%	71,0%
	Alta	Frecuencia	3	2	5
		% del total	2,8%	1,9%	4,7%
Total	Frecuencia		64	43	107
	% del total		59,8%	40,2%	100,0%

Nota: Elaborado con el Test de Coopersmith

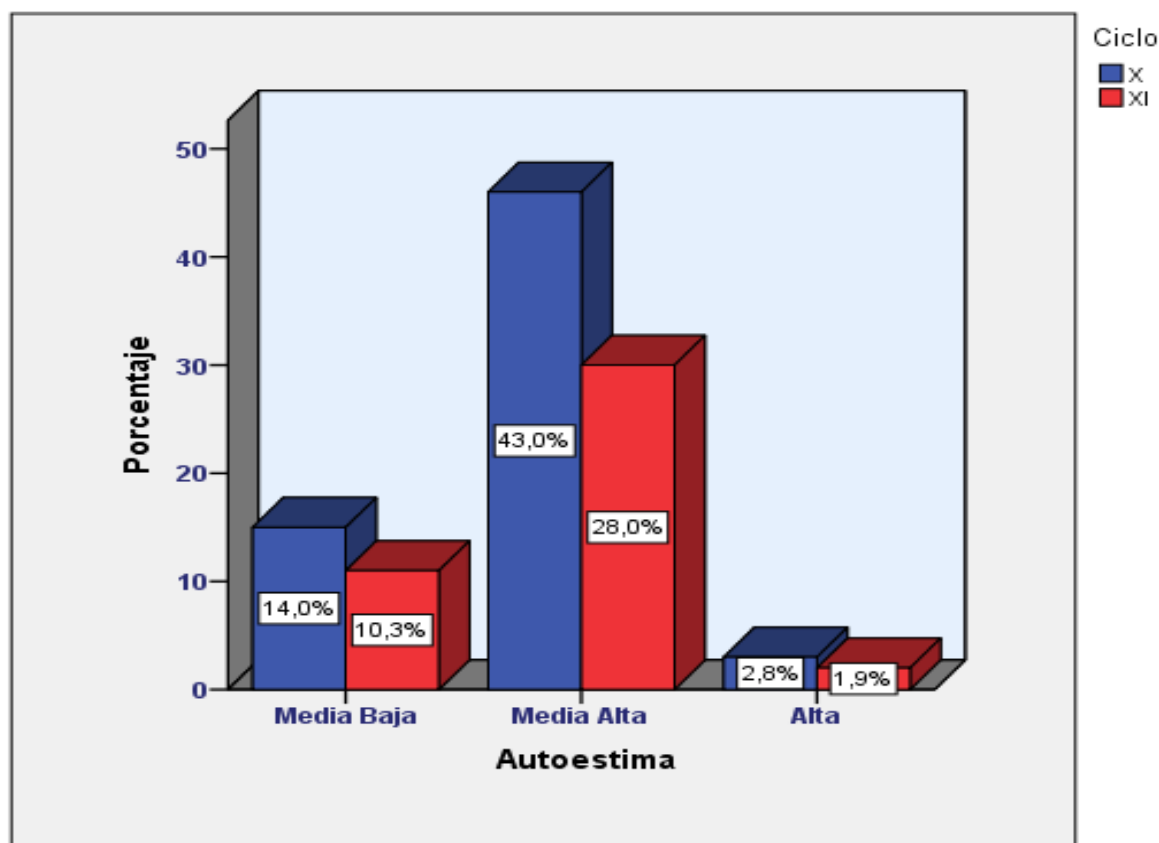


Figura 26. Gráfica de autoestima y ciclo.

De acuerdo a la tabla 37 y figura 26, se puede observar que los estudiantes que presentan una autoestima media alta, el 43,0% corresponden al X ciclo y el 28,0% al XI ciclo; de los que tienen una autoestima media baja, el 14,0%

corresponde al X ciclo y el 10.3% al XI ciclo; y de los que tienen una autoestima alta, el 2.8% corresponde al X ciclo y el 1.9% corresponde al XI ciclo.

Tabla 38

Distribución de frecuencia y porcentaje según autoestima y rendimiento académico

Niveles			Rendimiento académico				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Autoestima	Media baja	Frecuencia	1	12	13	0	26
		% dentro de Rendimiento	50,0%	40,0%	18,3%	0,0%	24,3%
	Media alta	Frecuencia	1	17	55	3	76
		% dentro de Rendimiento	50,0%	56,7%	77,5%	75,0%	71,0%
	Alta	Frecuencia	0	1	3	1	5
		% dentro de Rendimiento	0,0%	3,3%	4,2%	25,0%	4,7%
	Total	Frecuencia	2	30	71	4	107
		% dentro de Rendimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

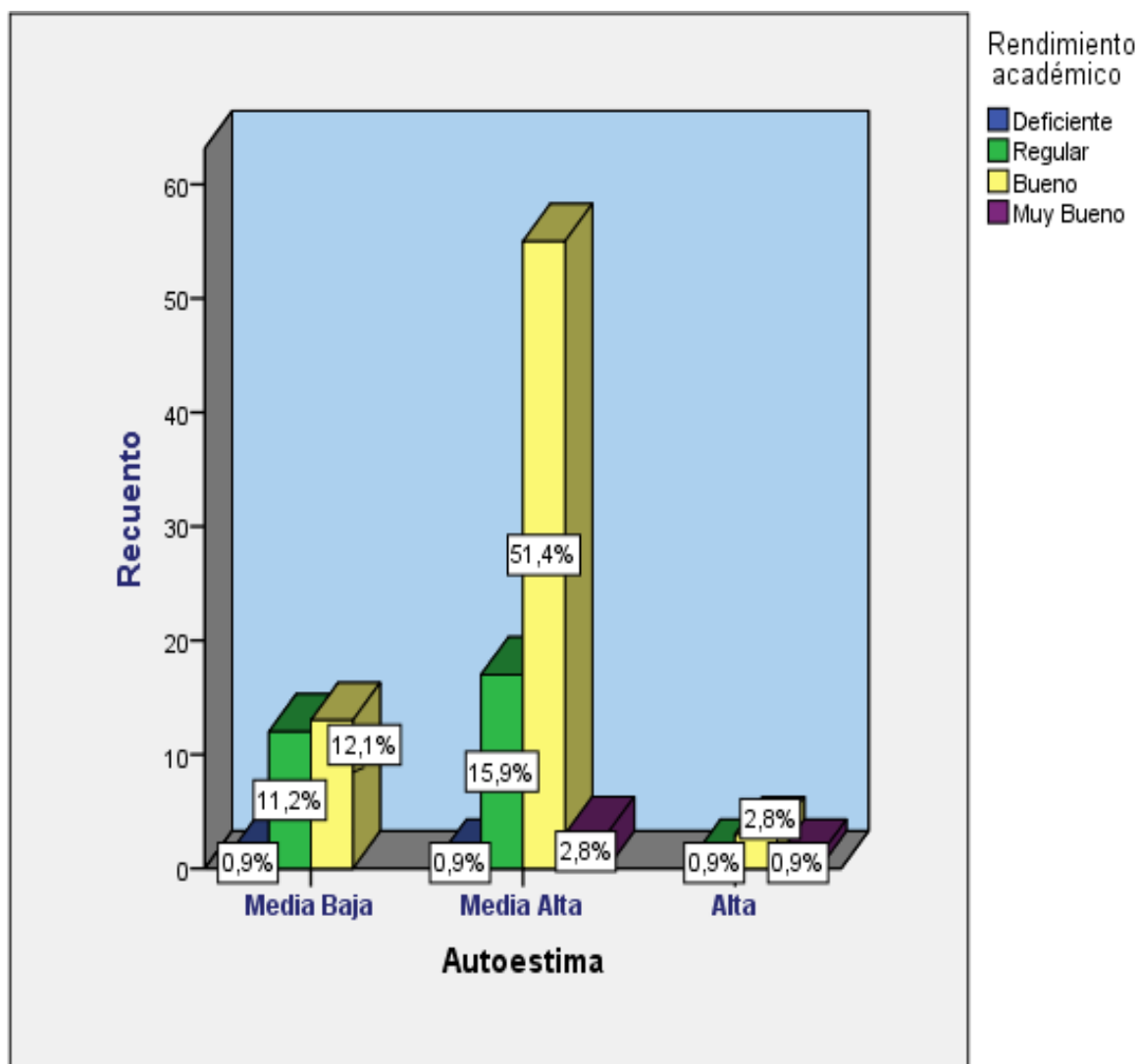


Figura 27. Gráfica de autoestima y rendimiento académico.

De acuerdo a la tabla 38 y figura 27, se observa que existe un grupo representativo de 51.4% de los estudiantes que presentan un nivel medio alto de autoestima y a la vez un rendimiento académico bueno; asimismo el 15.9% alcanza un nivel medio alto de autoestima y a la vez un rendimiento académico regular.

Tabla 39

Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento académico y sexo

Niveles			Sexo de Estudiantes		Total
			Masculino	Femenino	
Rendimiento	Deficiente	Frecuencia	1	1	2
		% del total	0,9%	0,9%	1,9%
	Regular	Frecuencia	13	17	30
		% del total	12,1%	15,9%	28,0%
	Bueno	Frecuencia	22	49	71
		% del total	20,6%	45,8%	66,4%
	Muy bueno	Frecuencia	1	3	4
		% del total	0,9%	2,8%	3,7%
Total	Frecuencia	37	70	107	
	% del total	34,6%	65,4%	100,0%	

Nota: Elaborado con el registro de notas

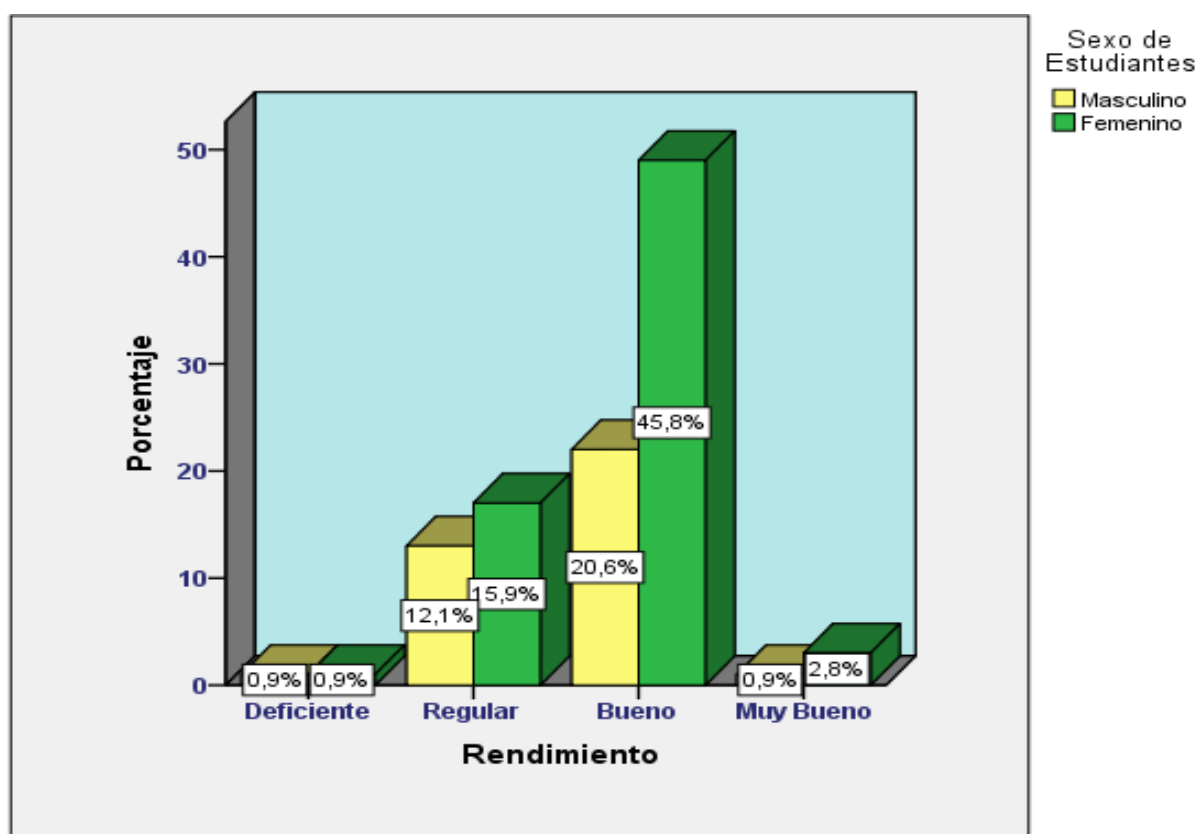


Figura 28. Gráfica de rendimiento académico y sexo.

De acuerdo a la tabla 39 y figura 28, se puede observar que los estudiantes que presentan un rendimiento académico bueno, el 45.8% son del sexo femenino y el

20.6% es de sexo masculino; rendimiento académico regular, el 15.9% son del sexo femenino y el 12.1% del sexo masculino; rendimiento académico muy bueno, el 2.8% son de sexo femenino y el 0.9% de sexo masculino; y de rendimiento académico deficiente, el 0.9% corresponde tanto al sexo femenino como masculino.

Tabla 40

Distribución de frecuencia y porcentaje según rendimiento y ciclo

Niveles		Ciclo		Total
		X	XI	
Rendimiento	Deficiente	Frecuencia	0	2
		% del total	0,0%	1,9%
	Regular	Frecuencia	16	30
		% del total	15,0%	28,0%
	Bueno	Frecuencia	48	71
		% del total	44,9%	66,4%
	Muy bueno	Frecuencia	0	4
		% del total	0,0%	3,7%
	Total	Recuento	64	107
		% del total	59,8%	100,0%

Nota: Elaborado con el registro de notas

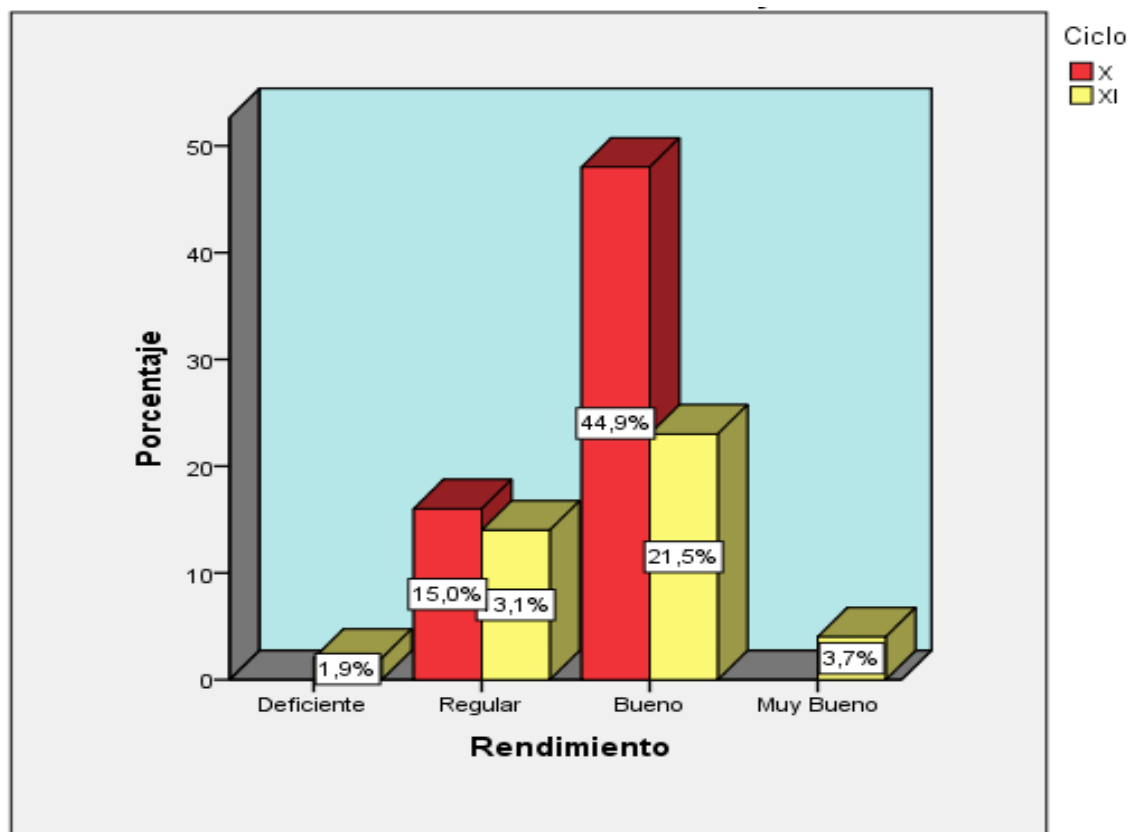


Figura 29. Gráfica de rendimiento y ciclo.

De acuerdo a la tabla 40 y figura 29, se puede distinguir que los estudiantes que presentan rendimiento académico bueno, el 44.9% corresponden al X ciclo y el 21.5% corresponden al XI ciclo; de rendimiento académico regular, el 15.0% corresponden al X ciclo y el 13.1% corresponden al XI ciclo; rendimiento académico muy bueno, el 3.7% corresponden al X ciclo; y de rendimiento académico deficiente, el 1.9% corresponden al X ciclo.

IV. Discusión

Conforme los hallazgos obtenidos al aplicar la técnica estadística predictiva con SPSS v22, utilizado para obtener los estadísticos de las variables de estudio y de acuerdo al problema y los objetivos se encontraron:

El objetivo general que se planteó es determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.

Para la variable estilos de aprendizaje los resultados de la investigación dan cuenta que prevalece el estilo de aprendizaje teórico con el 32.71% de los estudiantes de una universidad particular de Lima, lo cual significa que los estudiantes enfocan sus problemas en etapas lógicas y la formulación de hipótesis; y se caracterizan por analizar y sintetizar la información de manera exhaustiva y la ajustan a un modelo o paradigma. En segundo lugar prevalecen el estilo activo y el estilo pragmático con el 26.17% de los estudiantes; lo cual significa que los estudiantes con estilo activo aprenden más cuando realizan actividades basadas en nuevas experiencias y les agrada trabajar en equipo. Los estudiantes con estilo pragmático prefieren la aplicación práctica de ideas, así como la experimentación. Finalmente, en el último lugar se encuentra el estilo reflexivo con el 14.95 % de los estudiantes, lo cual significa que los estudiantes basan su aprendizaje en la recolección de datos, los analizan detenidamente para obtener una conclusión.

Los resultados de la investigación presentan la secuencia teórico (32.71%) > activo = pragmático (26.17%)> reflexivo (14.95 %); el cual difiere con el trabajo de Díaz (2012) quien obtuvo la secuencia teórico (46%)> activo (32%)> reflexivo (14%)> pragmático (8%); Aponte y Miyagui (2015) obtuvieron la secuencia ningún estilo predominante (30.5%) > activo (27.2%) > reflexivo (18.5%) > teórico (17.9%) > pragmático (6%); Juárez, Hernández-Castro y Escoto (2015) obtuvieron reflexivo> pragmático> teórico > activo; y, Morales, Edith, Hidalgo, Zola y Molinar (2013) obtuvieron como preferencia la secuencia teórico > pragmático.

Para la variable autoestima los resultados de la investigación, dan cuenta que un 71% de los estudiantes de una universidad particular de Lima, tiene una autoestima media alta, seguido de un 24.3% de estudiantes que tiene una autoestima media baja; y finalmente, un 4.7% de los estudiantes tiene una autoestima alta. Estos resultados son coherentes con Acuña (2013) cuyos resultados muestran que un 67% de los estudiantes presentan una autoestima media, un 29% de los estudiantes presentan un nivel de autoestima baja; y un 4% de los estudiantes presenta un nivel de autoestima alta. Los resultados no son coherentes con Cruz y Quiñones (2012) quienes dan cuenta que el 78% de los estudiantes tiene un nivel normal de autoestima (de los cuales el 32% tiene un rendimiento académico bueno, el 18% regular, y el 14% tiene un rendimiento excelente y bajo respectivamente), el 19% de los estudiantes tienen un nivel de autoestima alta (de los cuales el 8% obtiene un rendimiento académico excelente, el 8% tiene un rendimiento bueno, el 2% rendimiento regular y el 1% rendimiento bajo); y el 3% un nivel de autoestima bajo.

Para la variable rendimiento académico los resultados de la investigación dan cuenta que un 66.4% de los estudiantes de una universidad particular de Lima tienen un nivel bueno, seguido de un 28.0% de estudiantes que tiene un nivel regular, seguido de un 3.7% de estudiantes que tiene un nivel muy bueno; y finalmente, de un 1.9% de estudiantes que tiene un nivel deficiente. Prevalece un rendimiento académico bueno. El estudio es coherente con Cruz y Quiñones (2012) sobre el nivel de rendimiento académico detectado en los estudiantes de Enfermería, se observó que es bueno en el 41%, excelente en el 23%, regular en el 21% y bajo en el 15%. También es coherente con Acuña (2013) que obtuvo un nivel académico bueno con el 67%, un nivel académico aceptable con el 25%, un nivel académico excelente con el 8%, y un nivel académico deficiente con el 0%. Sin embargo el estudio no es coherente con Rique (2013) cuyos resultados dan cuenta que el 41.8% de estudiantes del I ciclo de alguna universidad del Callao se encontraban un nivel bajo, asimismo que el 33.6% de estudiantes presentaban un rendimiento académico deficiente, y finalmente el 24.6% de estudiantes presentaba un nivel promedio. En ese sentido ningún evaluado presentaba alto rendimiento académico.

Para el contraste de la hipótesis general, en el presente estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman inversa prácticamente nula $r_s = 0.027$; $p = 0.780 \geq 0,05$) entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. El estudio es coherente, similar al realizado por Juárez et al. (2011); así como, Aponte y Miyagui (2015) quienes obtuvieron que no existe una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. También lo es con Ortiz y Canto (2013). Sin embargo; el resultado del estudio no es coherente a lo obtenido por Díaz (2012), el cual indica que el rendimiento académico se relaciona con el predominio de los estilos de aprendizaje, siendo la correlación significativa y positiva de 0.828 entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes con un nivel de significancia de $p=0.000$. También no es coherente con Blumen et al. (2011) quienes confirmaron que existe relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia. De la misma manera no es coherente con Loret de Mola (2011) quién halló una correlación positiva significativa $r = 0.745$.

En el presente estudio también se encontró que existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman directa baja $r_s = 0.232$; $p = 0.016 < 0,05$) entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. El estudio es coherente con Cruz y Quiñones (2012) quienes hallaron una correlación baja con alta significatividad ($r = 0.305$; $p = 0.006$) en los estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. También es coherente con Acuña (2013) quien halló una correlación positiva significativa en los estudiantes de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión. El estudio no es coherente con Quintero y Zarate (2016) quienes hallaron una correlación baja y no significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($r = 0.019$, $p = 0.772$).

Con respecto a las hipótesis específicas:

Para el contraste de la hipótesis específica 1, en el presente estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman inversa prácticamente nula $r_s = -0.051$; $p = 0.601 \geq 0,05$) entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. La investigación es coherente con Juárez et al. (2011) quienes encontraron que no existe correlación estadísticamente significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico (correlación inversa prácticamente nula $r = -0.120$ y $p = 0.072 \geq 0,05$); también lo es con Ortiz y Canto (2013) quienes encontraron que no existe correlación significativa entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico (correlación inversa prácticamente nula $r = -0.051$); y con lo investigado por Rique (2013) quien halló $r = -0.059$ y $p = 0.193$. La investigación no es coherente con el trabajo de Loret de Mola (2011) quien obtuvo una correlación significativa entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico ($r = 0.678$).

Para el contraste de la hipótesis específica 2, en el presente estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.005$; $p = 0.963 \geq 0,05$) entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. La investigación es coherente con Ortiz y Canto (2013) que obtuvieron $r = 0.017$; al igual que Juárez et al. (2011) quienes obtuvieron $r = 0.040$ y $p = 0.545$; y con lo investigado por Rique (2013) $r = -0.063$ y $p = 0.167$. La investigación no es coherente con el trabajo de Loret de Mola (2011) quien halló una correlación positiva.

Para el contraste de la hipótesis específica 3, en el presente estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.106$; $p = 0.276 \geq 0,05$) entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. El estudio es coherente con la investigación de desarrollada por Juárez et al (2011) quienes no hallaron relación significativa

entre el estilo teórico y el rendimiento académico (Correlación inversa prácticamente nula $r = -0.049$; $p = 0.464 \geq 0,05$). También es coherente con Ortiz y Canto (2013) que obtuvieron un $r = 0.151$; así como Aponte y Miyagui (2015) quienes obtuvieron $r = -0.060$ y $p = 0.463 \geq 0.05$. El estudio no es coherente con el realizado por Morales et al (2013) quienes encontraron relación significativa entre el estilo teórico y pragmático con el rendimiento académico. Asimismo, no es coherente con Loret de Mola (2011) quien obtuvo una correlación significativa entre el estilo activo y el rendimiento académico. También no es coherente con Blumen et al. (2011) quienes hallaron que existe relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico ($r_s = 0.541$; $p = 0.000 < 0,05$) en los estudiantes de pregrado en educación a distancia.

Para el contraste de la hipótesis específica 4, en el presente estudio se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.038$; $p = 0.694 \geq 0,05$) entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. El estudio es coherente con la investigación desarrollada por Aponte y Miyagui (2015) quienes no hallaron relación significativa entre el estilo pragmático y el rendimiento académico ($r = -0.143$; $p = 0.079 \geq 0,05$); asimismo con Ortiz y Canto (2013) que obtuvieron $r = 0.094$; también lo es con Juárez et al (2011) que obtuvieron $r_s = -0.031$; $p = 0.639 \geq 0,05$. El estudio no es coherente con Loret de Mola (2011).

V. Conclusiones

Primera: En la investigación se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman positiva prácticamente nula $r_s = 0.027$; $p = 0.780 \geq 0,05$) entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima; y que existe una correlación baja estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico (Rho de Spearman 0.232), por lo tanto se considera la hipótesis nula y no se confirma la hipótesis y objetivo general del estudio.

Segunda: En la investigación, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima (correlación Rho Spearman inversa prácticamente nula $r_s = -0.051$; $p = 0.601 \geq 0,05$). En consecuencia se rechaza la hipótesis específica 1 y el objetivo específico 1 del estudio.

Tercera: En la investigación, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.005$; $p = 0.963 \geq 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis específica 2 y el objetivo 2 del estudio.

Cuarta: En la investigación, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.106$; $p = 0.276 \geq 0,05$). En consecuencia se rechaza la hipótesis específica 3 y el objetivo 3.

Quinta: En la investigación, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima (correlación Rho Spearman directa prácticamente nula $r_s = 0.038$; $p = 0.694 \geq 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis específica 4 y el objetivo 4.

VI. Recomendaciones

Primera: Se recomienda la difusión de resultados y que las autoridades de la universidad estudiada organicen seminarios, foros, conferencias o talleres de capacitación para los docentes de los diferentes ciclos de la facultad de Derecho y ,porque no, de toda la universidad particular de Lima que ha sido materia de estudio; destacando la importancia que tiene el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes y además se pueda reflejar la importancia de la transmisión y desarrollo de una alta autoestima, brindándoles estrategias, metodologías, con las cuales puedan llegar al alumno generando efectos en su autoestima.

Segunda: Los docentes de la universidad estudiada deben promover estrategias de aprendizaje que sean diversificadas entre sus estudiantes de tal manera que estén vinculadas con los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo, activo y pragmático.

Tercera: La investigación que se realizó debe ser considerada en las otras facultades y sedes de la universidad ya que permitiría mejoras para alcanzar un aprendizaje efectivo.

Cuarta: Potenciar los cuatro estilos de aprendizaje en cada uno de los estudiantes; debiendo para ello el o los docentes conformar grupos o equipos de trabajo de tal manera que su interacción promueva el aporte de sus estilos y de esa forma potenciar al grupo.

Quinta: La presente investigación puede ser ampliada y profundizada para así poder obtener otras recomendaciones o propuestas que permitan mejorar las condiciones de los estilos de aprendizaje y de autoestima en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de la universidad materia de estudio.

VII. Referencias

- Acuña, J. (2013). *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 – II de la Escuela Académico Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2009). *Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos*. Revista estilos de Aprendizaje, 3(4), pp. 1-17. Recuperado de www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero4/.../lsr_4_articulo_2.p.
- Alcántara, J. (1993). *Como educar la autoestima*. Barcelona: Grupo CEAC.
- Alegre, M. (2001). *Cólera, resentimiento y autoestima en varones de 16 a 18 años que presentan conducta antisocial en un Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de la ciudad de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Alonso, C. M., Gallego, D. & Honey, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (6ta. ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Aponte, Y. y Miyagui, E. (2015). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la universidad privada Norbert Wiener* (Tesis de pregrado). Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Baechle, T. y Earle, R. (2007). *Principios del entrenamiento de la fuerza y el acondicionamiento físico*. (2da. ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Beltrán, M. (2005). *Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2da. ed.). Lima, Perú: La Muralla S.A.
- Blumen S., Rivero C. y Guerrero D. (2011). *Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Revista de Psicología, 29 (2), pp. 225-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a02v29n2.pdf>
- Branden, N. (2001). *La Psicología en la autoestima*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Bonvecchio, M. d. (2011). *Evaluación de Aprendizaje*. Madrid, España: Trotta.
- Capella, J.; Coloma, C.; Manrique, L.; Quevedo, E. (2003). *Estilos de aprendizaje*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Centro Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Centro Microdatos, pp. 1–143.
- Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia. Psicología contemporánea*. Selections Scientifics American. Madrid, España: Blume.
- Coloma, C. Y Tafur, R. (2000). *Sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje*. Educación, 9(17), pp. 51-79.
- Cruz F. y Quiñones A. (2012). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México*. Revista Uni-Pluri/versidad, 12(1), pp. 25-34 Recuperado de <http://www.revinut.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/13275/1189>

- Díaz, A. (2012). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao - 2012*. (Informe de investigación) Universidad Nacional del Callao, Callao, Perú.
- Escurra, M. (enero-diciembre, 2011). *Análisis psicométrico del Cuestionario de Horney y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch*. Persona 14, 3(1), pp. 71-109.
- Foro Económico Mundial (2016). *Informe de Educación Superior y capacitación*. Recuperado de <http://www.cdi.org.pe/informeEducaciónsuperiorycapacitación/view.pdf>
- Gallego, D. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula (Incluye CD)*. Madrid, España: Editorial y Distribuidora S.A.
- Gamarra, K. (2012). *Clima social familiar y autoestima en jóvenes con necesidades educativas especiales visuales* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Garbanzo, G. (2007). *Factores Asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Educación, 31(1), pp. 43-63.
- García, J. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Gaudy, M. (2007). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Herder.
- González, R. (2007). *Estrategias metodológicas para el mejoramiento del rendimiento académico en la asignatura de matemática, de los alumnos del*

- Sétimo grado de la U.E.N. Antonio Arraiz. (Tesis de Licenciatura). Universidad Antonio Arraiz, Venezuela.
- Gordillo, P. (2012). *Metodología de la investigación* (2da. ed.). Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Guerrero, E. (2006). *Psicología, educación, métodos de investigación y aprendizajes escolares*. Barcelona, España: Davinci Continental, SL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Hervás, R. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Recuperado de http://www.google.com/url?q=https://webs.um.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php%3Fid%3Ddocencia%26cache%3Dcache%26media%3Dprimer_documento%3Dpracticum.pdf&sa=U&ei=ldDBU6rqJergsASWpoKQBg&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNHq6j8Ku3Zt4ISLlwtXPq5LqgC99A
- Juárez, C. Hernández-Castro, G., Escoto, M. (2011). *Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología*. Revista Estilos de Aprendizaje, 7(7), pp. 80-98. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/67/40>
- Kaufman G. (2005). *Como enseñar autoestima*. México: Pax.
- Loret de Mola (2011). *Los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo*. Revista Estilos de Aprendizaje, 08 (8), pp. 1-35. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>

- Luengo R. & González J. (2005). *Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.)*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 4(3), pp. 25- 46.
- Manchego, J. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación*. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Morales A., Edith L., Hidalgo C., Zola R., Molinar J. (2013). *Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios*. Revista Estilos de Aprendizaje, 11(12), pp. 1-16. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf
- Muñoz, O., Rodríguez, R., & Plaza, R. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud. Enfermería Global, 3(3), pp. 1–6.
- Naranjo M. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Ediciones Universidad de Costa Rica.
- Niebla, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista latinoamericana de psicología. 39 (03), pp. 487 –501. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80539304>.
- Ortega P. Mínguez R. y Rodes M. (2000). *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ortiz A. y Canto P. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México*. Revista Estilos de Aprendizaje, 11(11), pp. 60-83. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articu

lo_11.pdf

- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. (3ra. ed.). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Palomino, M. (2014). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú..
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9na. ed.). México: McGraw Hill.
- Pascual, M. (2011). Las encuestas de opinión como instrumento de control del aprendizaje en la universidad : un estudio empírico. AN. Departamento de Economía, 1, pp. 1–10.
- Peña, M. (2015). *Docencia Universitaria* (6ta. ed.). Madrid, España: Morata.
- Quintero, V. y Zárate, N. (2016). *Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología*. Revista de Sistemas y Gestión Educativa 2016, 3(9), pp. 11-19. Recuperado de http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_2.pdf
- Ramírez, L. (2000). *Investigación Educativa*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo.
- Ribeiro, L. (1997). *Aumente su autoestima* (1ra. ed.). Barcelona, España: Editorial Urano.
- Rique, J. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico universitario de I ciclo de alguna universidad del Callao* (Tesis de licenciatura). Universidad

César Vallejo, Lima, Perú.

Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación: Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. (1ra. ed.). México: Editorial Pandora.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (4ta. ed.). Lima, Perú: Visión Universitaria.

Schunk, H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México, México: Atlacomuleo.

Taba, H. (1996). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Troquel.

Tamayo y Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. (3ra. ed.). México: Editorial Limusa.

Tonconi, J. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Tovar, N. (2009). *Nivel de autoestima y prácticas de conductas saludables en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N°3049 Tahuantinsuyo - Independencia de aprendizaje y rendimiento académico universitario de I ciclo de alguna universidad del Callao* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Valék de Bracho M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de Educación Superior*. Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-07-01612.pdf>

Valle, S., & Samaniego, G. (2012). *Estilos de aprendizaje y personalidad: factores explicativos del rendimiento académico*. Universidad de Valladolid, España.

VIII. Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Matriz de consistencia				
TÍTULO: Estilos de Aprendizaje, autoestima y rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima, 2016. AUTOR: Lic. Carlos Eduardo Rojas Jaime				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	
Problema principal: ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?	Objetivo general: Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.	Hipótesis general: Existe una relación estadística significativa entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.	Variable 1: Estilos de Aprendizaje	
			Dimensiones	Indicadores
Problemas específicos: 1- ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima? 2- ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima? 3- ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los	Objetivos específicos: 1. Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. 2. Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. 3. Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los	Hipótesis específicas: 1- Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. 2- Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima. 3- Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico en los	1. Activo	Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo
			2. Reflexivo	Ponderado Concienzudo Receptivo Analítico Exhaustivo
			3. Teórico	Metódico Lógico Objetivo Crítico Estructurado
			4. Pragmático	Experimentador Práctico Directo Eficaz Realista
			Items	NIVEL RANGO
			3, 5, 7, 9, 11, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77.	Muy alta 15 – 20 Alta 13 – 14 Moderada 9 – 12 Baja 7 – 8 Muy baja 0 – 6
			10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79.	Muy alta 20 Alta 18 – 19 Moderada 14 – 17 Baja 11 – 13 Muy baja 0 – 10
			2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80.	Muy alta 16 – 20 Alta 14 – 15 Moderada 10 – 13 Baja 7 – 9 Muy baja 0 – 6
			1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.	Muy alta 16 – 20 Alta 14 – 15 Moderada 11 – 13 Baja 9 – 10 Muy baja 0 – 8

estudiantes de una universidad particular de Lima?	académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.	en los estudiantes de una universidad particular de Lima.
4- ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?	4. Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.	4- Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima.
Variable 2: Autoestima		
Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. General	Autoconfianza Autoaceptación Autorrespeto Autovaloración	1,3,4,7,10,12,13,15,18,19,23,24,25.
2. Social	Aceptación Pertenencia Respeto Confianza Adaptación	2,5,8,14,17,21
3. Familiar	Clima del hogar Aspiraciones familiares Pertenencia Convivencia familiar	6,9,11,16,20,22
Niveles o rangos		
		Alta 75 – 100 Media Alta 50 – 74 Media Baja 25 – 49 Baja 0 – 24
Variable 3: Rendimiento Académico		
Dimensiones	Indicadores	Ítems
	Elabora informe sobre su práctica pre profesional, aplicando el conocimiento, la comprensión de teorías y herramientas propias de la especialidad de su carrera profesional, demostrando el cumplimiento de las competencias del perfil del egresado	Fuente secundaria (Registros de notas del curso Práctica Pre Profesionales del X y XI ciclo de una universidad particular de Lima)
		Excelente 20 Muy Bueno 17-19 Bueno 14-16 Regular 11-13 Malo 08-10 Deficiente 00-07
ESTADÍSTICA A UTILIZAR		
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACION Y MUESTRA	TECNICAS E INSTRUMENTOS
TIPO: No experimental	POBLACION: 107 estudiantes del X y XI Ciclo de la Facultad de	Variable 1: ESTILOS DE APRENDIZAJE Técnicas: Encuesta
		DE
DESCRIPTIVA:		
Se utilizaron la tabla de frecuencia y figuras que se construyeron de acuerdo a los porcentajes de cada variable.		

<p>DISEÑO: Correlacional</p> <p>METODO: Hipotético deductivo</p>	<p>Derecho de una Universidad particular de Lima.</p> <p>TIPO DE MUESTRA: 100% cuantitativa</p> <p>TAMANO DE MUESTRA:100%</p> <p>ESTUDIANTES DE X CICLO DE LA FACULTAD DERECHO: 66.</p> <p>ESTUDIANTES DE XI CICLO DE LA FACULTAD DERECHO: 43</p>	<p>Instrumento: Cuestionario Honey Alonso Estilos de Aprendizaje(CHAEA) Autor: Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991). Adaptado por: Miguel Ecurra (2011) Ambito de Aplicación: Se aplica en estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular en Lima, Perú. Forma de Administración: Individual</p> <p>Variable 2: Autoestima Técnicas: Encuesta Instrumento: Test de Coopersmith Autor: Stanley Coopersmith (1967) Adaptado por: Panizo (1988) PUCP Alegre (2001) Universidad San Martín de Porres Ambito de Aplicación: Se aplica en estudiantes del X y XI ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular en Lima, Perú. Forma de Administración: Individual</p> <p>Variable 3: Rendimiento Académico Técnicas: Observación Instrumento: Registro de Notas del curso de Prácticas Profesionales 2016 Autor: Universidad Particular de Lima Año: 2016</p>	<p>INFERENCIAL:</p> <p>En esta sección se usó el estadígrafo Rho de Spearman para medir la correlación de las variables, para confrontar las hipótesis.</p>
--	---	--	--

Anexo 2: Instrumentos

Test CHAEA Estilos de aprendizaje

(Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.

Adaptado por Miguel Ezcurra (2011)

NIVEL:	
CICLO:	SEXO:

Instrucciones:

- ❖ El Cuestionario es anónimo.
- ❖ Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje.
- ❖ No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar el Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- ❖ No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- ❖ Si está de acuerdo o en desacuerdo con el ítem, marca con un ✓ según sea tu respuesta.

Ítem	Sí(+)	No (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		

28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33. Tiendo a ser perfeccionista.		
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48. En conjunto hablo más que escucho.		
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.		
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.		
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		

72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		

Gracias por tu tiempo prestado a
esta actividad.

Resultados del Perfil de Aprendizaje

Instrucciones:

Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado solo en la casilla con el signo más (+).

Sume el número de círculos que hay en cada columna y finalmente coloque estos totales en los casilleros inferiores.

I	II	III	IV
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Test de Coopersmith

Facultad:	
Ciclo:	
Sexo:	() M () F

A continuación encontrarás una lista de frases sobre sentimientos. Si una frase describe como generalmente se siente marque "X" en la columna "Sí". Si la frase no describe como generalmente siente marque "X" en la columna "No". No hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer lo que habitualmente sientes o piensas.

ITEM		Sí	No
1	Generalmente los problemas me afectan muy poco.		
2	Me cuesta mucho esfuerzo hablar en público.		
3	Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí.		
4	Puedo tomar una decisión fácilmente.		
5	Soy una persona agradable.		
6	En mi casa me enoja fácilmente.		
7	Me cuesta bastante esfuerzo acostumbrarme a algo nuevo.		
8	Soy popular entre las personas de mi edad.		
9	Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos.		
10	Me doy por vencido(a) muy fácilmente.		
11	Mi familia espera demasiado de mí.		
12	Me cuesta mucho esfuerzo aceptarme como soy.		
13	Mi vida es muy complicada.		
14	Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas.		
15	Tengo mala opinión de mí mismo.		
16	Muchas veces me gustaría irme de casa.		
17	Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo.		
18	Soy menos guapo(a) que los demás		
19	Si tengo algo que decir generalmente lo digo.		
20	Mi familia me comprende.		
21	Los demás son mejor aceptados que yo.		
22	Siento que mi familia me presiona.		
23	Con frecuencia me desanimo en lo que hago.		
24	Muchas veces me gustaría ser otra persona.		
25	Se puede confiar muy poco en mí.		

Anexo 3: Prueba confiabilidad KR20

PRUEBA PILOTO CHAEA																											
		ITEM1	ITEM2	ITEM3	ITEM4	ITEM5	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	ITEM16	ITEM17	ITEM18	ITEM19	ITEM20	ITEM21	ITEM22	ITEM23	ITEM24	ITEM25	ITEM26
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1
3	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1
4	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
5	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0
6	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1
8	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0
9	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
11	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1
12	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1
13	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
14	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
18	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
19	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
20	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
P		0.65	0.5	0.7	0.8	0.8	0.9	0.9	0.45	0.75	0.4	0.8	0.75	0.6	0.35	0.9	0.7	0.55	0.3	0.15	0.7	0.85	0.65	0.8	0.7	0.75	0.8
q=1--		0.35	0.5	0.3	0.2	0.2	0.1	0.1	0.55	0.25	0.6	0.2	0.25	0.4	0.65	0.1	0.3	0.45	0.7	0.85	0.3	0.15	0.35	0.2	0.3	0.25	0.2
p.q		0.23	0.25	0.21	0.16	0.16	0.09	0.09	0.25	0.19	0.24	0.16	0.188	0.24	0.228	0.09	0.21	0.248	0.21	0.128	0.21	0.128	0.23	0.16	0.21	0.188	0.16

PRUEBA PILOTO TEST COOPERSMITH

N°	Or	ITEM1	ITEM2	ITEM3	ITEM4	ITEM5	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	ITEM16	ITEM17	ITEM18	ITEM19	ITEM20	ITEM21	ITEM22	ITEM23	ITEM25		
1		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	18	
2		0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	12	
3		1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	16	
4		1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	11	
5		1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	17	
6		1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	16	
7		0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	20	
8		0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	21	
9		1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	23	
10		1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	26	
11		1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	23	
12		1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	24	
13		1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	28	
14		1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	28	
15		0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	29	
16		1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	33	
17		1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	31	
18		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	36	
19		1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	33	
20		0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	33	
P		0.75	0.65	0.35	0.45	0.5	0.7	0.4	0.65	0.35	0.75	0.4	0.55	0.55	0.65	0.5	0.55	0.5	0.55	0.4	0.55	0.6	0.5	0.45	0.5	0.6	varianza
q=1--		0.25	0.35	0.65	0.55	0.5	0.3	0.6	0.35	0.65	0.25	0.6	0.45	0.45	0.35	0.5	0.45	0.5	0.45	0.6	0.45	0.4	0.5	0.55	0.5	0.4	
p.q		0.19	0.23	0.23	0.25	0.25	0.21	0.24	0.23	0.23	0.188	0.24	0.248	0.248	0.228	0.25	0.248	0.25	0.248	0.24	0.248	0.24	0.25	0.25	0.25	0.24	5.91

N= 25
KR(20 0.9

El instrumento tiene una confiabilidad de 0.9302 (93.02%)
Como el instrumento tiene alta confiabilidad, por tanto se puede aplicar a la muestra a

Base de datos estilos de aprendizaje

Anexo 4: Base de datos

[illegible]

p59	p62	p68	p72	p73	p76	TOTAL	D1	D2	D3	D4	ESTILO DE APRENDIZAJE	BAREMO VARIABLE ESTILOS DE APRENDIZAJE		
1	0	1	1	1	0	55	15	13	16	11	Teórico			
0	0	1	1	1	1	45	9	12	11	13	Pragmático	Muy Alta 64 - 80		
0	0	0	1	1	0	59	15	15	16	13	Teórico	Alta 48 - 63		
0	0	0	0	1	1	48	16	9	13	10	Activo	Moderado 32 - 47		
0	1	1	1	0	0	46	13	12	12	9	Activo	Baja 16 - 31		
1	0	0	0	0	1	52	12	13	16	11	Teórico	Muy Bajo 0 - 15		
1	1	1	0	0	1	55	17	12	15	11	Activo			
1	1	1	0	0	1	44	11	10	11	12	Pragmático	BAREMO PARA DIMENSION ACTIVO		
1	1	1	0	1	1	61	16	13	16	16	Reflexivo	Muy Alta 15 - 20		
0	0	1	0	1	1	57	12	15	18	12	Teórico	Alta 13 - 14		
0	1	1	1	1	1	60	16	14	14	16	Activo	Moderada 09 a 12		
0	1	1	1	1	1	52	9	14	14	15	Pragmático	Baja 7 a 8		
0	1	1	1	1	1	54	14	13	15	12	Teórico	Muy Baja 0 a 6		
0	1	1	1	1	1	44	15	8	11	10	Activo			
0	1	0	0	0	1	44	10	12	11	11	Reflexivo			
1	1	1	0	1	1	63	17	13	18	15	Teórico	BAREMO PARA DIMENSION REFLEXIVO		
1	1	1	0	1	0	57	15	13	15	14	Activo	Muy Alta 20		
0	0	1	1	0	1	56	16	17	12	11	Reflexivo	Alta 18 - 19		
1	0	1	0	1	0	45	12	11	11	11	Activo	Moderada 14 - 17		
1	1	0	0	1	1	55	13	14	15	13	Teórico	Baja 11 a 13		
1	0	1	0	1	0	49	14	11	11	13	Activo	Muy Baja 0 a 10		
1	1	0	0	1	1	56	15	15	10	16	Pragmático			
1	1	0	1	1	1	56	13	12	16	15	Teórico	BAREMO PARA DIMENSION TEÓRICO		
0	1	0	1	1	1	54	12	14	17	11	Teórico	Muy Alta 16 - 20		
1	1	0	1	0	1	39	10	9	8	12	Pragmático	Alta 14 - 15		
0	1	1	0	1	0	45	9	15	10	11	Reflexivo	Moderada 10 a 13		
1	1	1	1	0	1	50	12	10	15	13	Teórico	Baja 7 a 9		
0	1	0	1	1	0	50	13	14	10	13	Reflexivo	Muy Baja 0 a 6		
1	1	1	1	0	1	46	10	13	9	14	Pragmático			
0	1	0	0	1	1	53	14	13	13	13	Activo	BAREMO PARA DIMENSION PRAGMÁTICO		
1	0	0	0	0	1	53	13	13	14	13	Teórico	Muy Alta 16 - 20		
1	1	0	1	1	1	49	9	12	11	17	Pragmático	Alta 14 - 15		
1	1	1	1	1	0	51	14	11	13	13	Activo	Moderada 11 a 13		
1	0	1	1	1	1	44	8	11	11	14	Pragmático	Baja 9 a 10		
0	0	1	0	1	0	52	14	15	11	12	Reflexivo	Muy Baja 0 a 8		

Nº O'Sexo	pa1	pa3	pa4	pa7	pa10	pa12	pa13	pa15	pa18	pa19	pa23	pa24	pa25	pa2	pa5	pa8	pa14	pa17	pa21	pa6	pa9	pa11	pa16	pa20	pa22	TOTAL	DA1	DA2	DA3
1X	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	68	10	4	3
2X	2	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	48	5	4	3
3X	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	64	10	3	3
4X	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	28	3	2	2
5X	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	48	6	3	3
6X	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	40	4	3	3
7X	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	68	9	5	3
8X	2	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	52	7	4	2
9X	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	68	10	5	2
10X	2	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	64	7	5	4
11X	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	48	7	2	3
12X	2	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	48	5	3	4
13X	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	60	9	2	4
14X	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	56	8	3	3
15X	2	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	56	9	3	2
16X	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	68	10	4	3
17X	2	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	56	8	3	3
18X	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	72	8	5	5
19X	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	56	5	4	5
20X	2	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	56	7	5	2
21X	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	80	10	5	5
22X	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	40	6	3	1
23X	2	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	52	5	3	5
24X	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	36	5	2	2
25X	2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	52	6	2	5
26X	2	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	56	6	5	3
27X	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	56	6	3	5
28X	2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	64	8	4	4
29X	2	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	48	7	2	3
30X	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	60	8	4	3
31X	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	48	5	3	4
32X	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	64	11	3	2
33X	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	56	6	4	4
34X	2	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	48	10	1	1
35X	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	60	6	5	4
36X	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	56	9	2	3
37X	2	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	52	6	4	3

Base de datos registro de notas

Obs	REGISTRO DE NOTAS DEL CURSO PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES DEL X Y XI CICLO DE LA FACULTAD DE DERECHO									
1=masculino										
2=femenino										
Nº Ord.	Sexo	I Unidad	II unidad	III Unidad	Prom. Final					
1X	2	14.6	14	14	14					
2X	2	14.6	15.2	14.88	15					
3X	2	15.8	17.3	15.13	16					
4X	2	7	13.1	11.75	11					
5X	1	14.4	14.1	13.63	14					
6X	1	13.1	15.6	15.25	15					
7X	2	13.8	16.5	16.5	16					
8X	2	13.6	9.7	10.75	11					
9X	1	8.5	13.3	11.25	11					
10X	2	13.7	16.4	14.75	15					
11X	1	13.8	14.4	12.38	13					
12X	2	12	16.2	12.63	14					
13X	2	15.5	16.7	14.88	16					
14X	2	11.5	12.4	12.5	12					
15X	2	12.7	14.3	15.38	15					
16X	1	13.5	14.7	14.25	14					
17X	2	13.8	15.3	16.25	15					
18X	1	11.45	14	12.13	13					
19X	2	11	16.7	16.25	15					
20X	2	11.6	15.5	14.13	14					
21X	2	10.9	14.5	12.88	13					
22X	2	14.3	14.9	12.88	14					
23X	2	13.4	15.3	13.63	14					
24X	1	13.7	15.9	15.88	15					
25X	2	13.4	13.1	12.25	13					
26X	2	13.4	14.6	13.38	14					
27X	1	11.3	14.9	15.5	14					
28X	2	11.3	15.5	13.5	14					
29X	2	11.6	13.1	14.25	13					
30X	1	12	12	11	12					
31X	1	13.2	11.1	14	13					
32X	1	13.8	15	14.5	15					
33X	2	15.3	16.2	15	15					
34X	2	12.9	15.51	13.75	14					

35X	2	13.1	14.9	14.75	14		
36X	1	15.2	15.2	14.25	15		
37X	2	12.2	15.2	13	14		
38X	2	12.2	14.9	13.5	14		
39X	2	12.6	15.3	13.75	14		
40X	2	13.4	14.9	15.63	15		
41X	2	13.7	15.3	14.88	15		
42X	1	12.35	14.9	13.88	14		
43X	2	13.5	15	13.63	14		
44X	1	13.8	14.7	13.38	14		
45X	1	13.1	13.4	15.38	14		
46X	1	13.7	16.7	12.75	14		
47X	1	12	17.2	14.88	15		
48X	2	14.6	15.1	15.13	15		
49X	1	14.9	16.1	14.38	15		
50X	1	14.3	15.5	13.3	14		
51X	2	13.2	15.9	12.63	14		
52X	2	12.2	13.7	13.25	13		
53X	2	13.4	16.7	13.25	14		
54X	1	13.9	16.3	13.13	14		
55X	1	15.2	15.75	15	15		
56X	2	14.6	14.9	13.25	14		
57X	2	11.3	15.2	12.63	13		
58X	1	11.6	14.9	14.25	14		
59X	2	16.2	14.1	13.38	14		
60X	1	9.8	14.6	13.75	13		
61X	1	14.6	14.6	11.25	13		
62X	1	14	14	16.13	15		
63X	2	14.9	16.7	15.25	16		
64X	2	13.15	12.1	13	13		
1XI	2	13.8	15.7	14	14		
2XI	1	12	13.2	12.13	12		
3XI	2	15.5	13	12	13		
4XI	2	12	12	13	13		
5XI	2	14.3	6.8	12.25	11		
6XI	1	14	11	12	12		
7XI	2	14.2	14.5	13.88	14		

8XI	1	11.6	15.2	15.88	15
9XI	1	7.2	0	0	1
10XI	2	6.4	13.6	12.75	12
11XI	2	12.4	14.2	14.88	14
12XI	2	15.9	16.2	15.63	16
13XI	2	8.9	12.9	13.25	12
14XI	2	16.4	17.6	18.13	18
15XI	2	13.8	13.5	13.25	14
16XI	1	15.5	17.3	18	17
17XI	2	13.1	16.4	12.75	14
18XI	2	15	16.2	15.5	16
19XI	1	13.5	16.9	16.25	16
20XI	2	13.2	15	15.63	15
21XI	2	14	15.9	14.13	15
22XI	1	10.7	14.3	12.5	13
23XI	2	9.5	16	14.38	14
24XI	2	0	15.7	14.13	12
25XI	2	15.8	16.82	17.75	17
26XI	1	8.6	15.9	14	13
27XI	2	11.3	15.95	14.25	14
28XI	1	6.8	14.6	14.75	13
29XI	2	13.5	15.9	14.5	15
30XI	2	16.1	17	15.63	16
31XI	2	13.7	6.8	14.63	12
32XI	2	15.5	16.4	15.38	16
33XI	2	12.4	16.3	14.5	15
34XI	1	14	11.3	12.75	13
35XI	2	0	16.1	15.13	5
36XI	2	15.9	18	15.88	17
37XI	2	12.8	13.7	12.63	13
38XI	2	12.5	14.9	13.63	14
39XI	2	12.8	16.4	15.25	15
40XI	1	15.5	15.2	15.38	15
41XI	1	15.8	14.3	14.25	15
42XI	2	13.9	13.9	13.75	14
43XI	2	14.2	15.1	14.63	15

Máximo	18
Mínimo	1

Anexo 5: Artículo científico

1. TÍTULO

Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico en estudiantes de una universidad particular de Lima.

2. AUTOR

Bach. Carlos Eduardo Rojas Jaime

3. RESUMEN

El objetivo fue determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y la autoestima con el rendimiento académico. Se tuvo estudio de tipo básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal, método hipotético deductivo, en el nivel o alcance Correlacional, con un estudio censal de 107 estudiantes del X y XI ciclo de la facultad de Derecho de una Universidad particular de Lima. La técnica de recolección de datos se dio a través de la encuesta y la observación. Se utilizó el Cuestionario CHAEA para los estilos de aprendizaje, el Test de Coopersmith para la autoestima de adultos y el registro de notas para el rendimiento académico. Para el procesamiento de datos se utilizó el Programa estadístico IBM S.P.S.S, versión 22. Se concluyó que no existe correlación entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico (Rho de Spearman 0.027); y que existe una correlación baja estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico (Rho de Spearman 0.232).

4. PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico.

5. ABSTRACT

The objective was to determine the relationship between learning styles and self-esteem with academic performance. The study was a basic, quantitative, non - experimental and cross - sectional study, a hypothetical deductive method, at the Correlational level or scope, with a census study of 107 students from the X and XI cycles of a private University in Lima. The technique of data collection was given through the survey and observation. The CHAEA Questionnaire was used for learning styles, the Coopersmith Test for Adult Self-Esteem, and the recording of grades for academic performance. For the data processing was used the Statistical Program IBM SPSS, version 22. It was concluded that there is no correlation between the variable learning styles and the academic performance variable (Rho de Spearman 0.027); And that there is a statistically significant low correlation between self-esteem and academic performance (Spearman's Rho 0.232).

6. KEYWORDS

Learning styles, Self-esteem, academic performance.

7. INTRODUCCIÓN

Se vive en constante cambio debido a la globalización y los avances de las ciencias, la tecnología y las comunicaciones. Prepararse para ese cambio y ser protagonistas del mismo, exige que todas las personas lo desarrollen; especialmente en el nivel universitario, afianzando e incrementando sus capacidades, conocimientos y actitudes para poder actuar de manera asertiva en el mundo y en cada realidad particular. De acuerdo con el Foro Económico Mundial (2016) los universitarios del siglo XXI tienen que desarrollar 16 habilidades para tener éxito en el ámbito en el aspecto laboral. Esto conlleva a que las universidades europeas y norteamericanas cambien sus metodologías de enseñanza tradicionales por otras activas, donde el estudiante sea protagonista del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las nuevas tendencias en educación, otorgan cada vez más atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como respuesta a la demanda social de formar profesionales capaces y eficaces

Surge el cuestionamiento ¿Por qué algunos estudiantes tienen mejor rendimiento que otros? Las causas pueden ser que estén fuera del estudiante, mientras que otras dependen de él. Así existen los factores intelectuales (nivel de desarrollo de las habilidades de estudio y aptitudes), también los factores psicológicos (como la motivación y la autoestima del estudiante), factores socio ambientales (incluye a la familia, la universidad, los amigos) y los factores pedagógicos (problemas de aprendizaje como bajo nivel de la memoria, estilos de aprendizaje, metodologías de estudio, la comprensión lectora, entre otros).

La manera de cómo los seres humanos aprenden es un tema complejo. Hay una premisa básica innegable, la misma forma de enseñar no sirve para todos. En ese sentido, las teorías de estilos de aprendizaje se han convertido en una alternativa para dar explicación a esta problemática. Hoy en día, la autoestima en los jóvenes universitarios del Perú, se ve afectada no sólo en el ámbito educativo, sino también en el ambiente personal, familiar y social que influye de manera directa e indirecta en su rendimiento académico. La autoestima es necesaria para la actividad formativa.

Una universidad particular de Lima, presenta los problemas anteriormente descritos; por lo tanto, se enunciará el problema general ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y autoestima con el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad particular de Lima?

La presente investigación se respalda en los antecedentes internacionales de Quintero y Zárate (2016) investigaron sobre *“Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología”*, Ortiz y Canto (2013) realizaron la investigación *“Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México”*, Cruz y Quiñones (2012) realizaron la investigación *“Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México”*, Juárez, Hernández-Castro y Escoto (2015) desarrollaron la investigación

“Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología”, Aponte y Miyagui (2015) investigaron sobre *“Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la universidad privada Norbert Wiener”*, Díaz (2012), investigó sobre la “Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes en la escuela profesional de enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao”- Perú; Blumen, Rivero y Guerrero (2011), publicaron la investigación *“Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico”*, Loret de Mola (2011) realizó una investigación titulada *“Los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes de Huancaayo”*.

Estilos de aprendizaje

Alonso, Gallego y Honey (2005, p. 48) indicaron que los estilos de aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Cuando se refiere a estilos de aprendizaje se habla de un conjunto de patrones de conductas referidas a preferencias, tendencias y también a las disposiciones. Entonces si nosotros juntamos preferencias, tendencias y disposiciones es lo que conforma un estilo de aprendizaje.

Autoestima

Para Branden (2001), la autoestima es “la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad” (p.10); así, se observó dos componentes en la autoestima: a) la eficacia personal, la confianza ante los desafíos de la vida, para pensar y entender, aprender, elegir, tomar decisiones, como parte de los intereses, deseos y necesidades; y b) respetarse a sí mismo, considerarse merecedor de la felicidad y, por tanto, para reafirmar la valía personal con actitud positiva con el derecho de vivir y ser feliz, tanto en pensamiento

apropiado, deseos y necesidades. De acuerdo con Coopersmith (1967), la autoestima se entiende como la evaluación que hace un individuo y que mantiene con respecto a si mismo; la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación; e indica la medida en la que el sujeto es importante, capaz y exitoso (Coopersmith 1967, citado en Valék de Bracho, 2007)

Rendimiento académico

De acuerdo con Tonconi (2010), el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representando la para conseguir objetivos curriculares en las diversas materias o asignaturas, y se expresa mediante un promedio basado vigesimal (de 0 a 20 puntos), siendo el puntaje de 10 o menos reprobatorio y de 11 a 20 aprobatorio. Por ello, en el sistema educativo nacional e internacional se da mayor importancia a este indicador.

8. METODOLOGÍA

El tipo de investigación realizado fue básica, mediante el enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación de tipo no experimental: corte transversal; la población estuvo constituida por 107 estudiantes del X y XI ciclo de la facultad de Derecho de una universidad particular de Lima 2016. De acuerdo con Palella y Martins (2012) el investigador puede proponer un estudio censal (toda la población) o determinar una muestra. Por tanto se consideró un estudio censal.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: para la variable estilos de aprendizaje se usó el Cuestionario Honey Alonso estilos de aprendizaje (CHAEA), el cual presenta 80 ítems divididos en cuatro secciones de 20 ítems (estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático); de administración individual, se aplicó de 10 a 15 minutos, fue adaptado a la realidad peruana por Ecurra M. (2011), de escala nominal y puntuación dicotómica sí (1) o no (0). Para la variable autoestima se utilizó el Test de Coopersmith que está compuesto por 25 ítems, de administración individual, se aplicó 15 minutos, de escala nominal y

puntuación dicotómica sí o no; fue adaptado a la realidad peruana por Alegre M. (2001). Para la variable rendimiento académico se ha utilizado el análisis documental. De acuerdo con Sánchez y Reyes (2006) los documentos son fuentes de datos vinculadas a las variables a estudiar. Se obtuvieron los datos sobre rendimiento académico en el curso de prácticas pre profesionales del X y XI ciclo 2016 – II de la facultad de Derecho de una universidad particular.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v.22 que permitió realizar el análisis descriptivo (tablas de frecuencia y figuras) e inferencial (la correlación con el coeficiente Rho de Spearman).

9. RESULTADOS

Se procedió a elaborar la base de datos para las variables con los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos de medición utilizando Microsoft Excel 2010. Para el análisis de los datos recogidos, se procesaron los datos utilizando el software IBM SPSS versión 22 que permitió realizar análisis descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva presenta tablas y figuras que muestran la distribución de datos y las tablas de contingencia. La estadística inferencial utilizó la prueba no paramétrica del coeficiente de Correlación Rho de Spearman para medir el grado de relación entre las variables. El nivel de significancia fue de 0.05, con un grado de confianza del 95%. El análisis descriptivo para la variable estilos de aprendizaje indicó que los estudiantes tienen nivel alto con el 59.8%, en el nivel moderado con el 39.3% y el nivel muy alto con el 0.9%. Esto señala que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje en su mayoría. En cuanto a las preferencias está el estilo teórico con un 32.71%, seguido del estilo activo y pragmático con un 26.17%, y con menor porcentaje el estilo reflexivo con un 14.95%. Para la variable autoestima se observa que los estudiantes tienen una autoestima media alta con el 71.0%, seguido de una autoestima media baja con el 24.3%, y una autoestima alta con un 4.7%. Para la variable rendimiento académico se obtuvo que el rendimiento de los estudiantes es

bueno con el 66.4%, es regular con el 28.0%, es muy bueno con el 3.7% y es deficiente con el 1.9%.

Tabla 14

Correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico

			Estilos de aprendizaje	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Estilos de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	0,027
		Sig. (bilateral)	.	0,780
		N	107	107
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	0,027	1,000
		Sig. (bilateral)	0,780	.
		N	107	107

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa prácticamente nula ($r_s = 0.027$) entre la variable estilos de estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico. Esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = 0.780 \geq 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que no existe correlación entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico.

Tabla15

Correlación entre autoestima y rendimiento académico

			Autoestima	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Autoestima	Coeficiente de correlación	1,000	0,232
		Sig. (bilateral)	.	0,016
		N	107	107
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	0,232	1,000
		Sig. (bilateral)	,016	.
		N	107	107

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se encontró una correlación directa moderada ($r_s = 0.232$) entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico. Esta correlación es estadísticamente significativa ($p = 0.016 < 0.05$). Se concluye con un nivel de significancia de 5% que existe correlación entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico.

10. DISCUSIÓN

Para el contraste de la hipótesis general, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa ($r_s = 0.027$; $p = 0.780 \geq 0,05$) entre la variable estilos de aprendizaje y la variable rendimiento académico. El estudio es coherente, al realizado por Juárez et al. (2011); Aponte y Miyagui (2015); y, Ortiz y Canto (2013) quienes obtuvieron que no existe una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. No es coherente a lo obtenido por Díaz (2012), el cual indica que el rendimiento académico se relaciona con el predominio de los estilos de aprendizaje, siendo la correlación significativa y positiva de 0.828 entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes con un nivel de significancia de $p = 0.000$. También no es coherente con Blumen et al. (2011) y con Loret de Mola (2011) quién halló una correlación positiva significativa $r = 0.745$.

También se encontró que existe una correlación estadísticamente significativa (correlación Rho Spearman directa baja $r_s = 0.232$; $p = 0.016 < 0,05$) entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico. El estudio es coherente con Cruz y Quiñones (2012) quienes hallaron una correlación baja con alta significatividad ($r = 0.305$; $p = 0.006$) en los estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. También es coherente con Acuña (2013) quien halló una correlación positiva significativa en los estudiantes de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión. El estudio no es coherente con Quintero y Zarate (2016) quienes hallaron una correlación baja y no significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($r = 0.019$, $p = 0.772$).

11. CONCLUSIONES

Primera: Se ha determinado que: no existe correlación estadística significativa entre las variables estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ($r_s = 0.027$; $p = 0.780 \geq 0,05$); existe una correlación baja

estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($r_s = 0.232$; $p = 0.016 < 0.05$).

Segunda: Se ha determinado que no existe correlación estadística significativa entre la dimensión estilo activo y la variable rendimiento académico interdependencia positiva y el rendimiento académico ($r_s = -0.051$; $p = 0.601 \geq 0,05$). En consecuencia se rechaza la hipótesis específica 1 y el objetivo específico 1 del estudio.

Tercera: Se ha determinado que no existe una correlación estadística significativa entre la dimensión estilo reflexivo y la variable rendimiento académico ($r_s = 0.005$; $p = 0.963 \geq 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis específica 2 y el objetivo 2 del estudio.

Cuarta: Se ha determinado que no existe una correlación estadística significativa entre la dimensión estilo teórico y la variable rendimiento académico ($r_s = 0.106$; $p = 0.276 \geq 0,05$). En consecuencia se rechaza la hipótesis específica 3 y el objetivo 3.

Quinta: Se ha determinado que no existe una correlación estadística significativa entre la dimensión estilo pragmático y la variable rendimiento académico ($r_s = 0.038$; $p = 0.694 \geq 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis específica 4 y el objetivo 4.

REFERENCIAS

- Acuña, J. (2013). *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 – II de la Escuela Académico Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Alonso, C. M., Gallego, D. & Honey, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (6ta. ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Aponte, Y. y Miyagui, E. (2015). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de la universidad privada Norbert Wiener*

(Tesis de pregrado). Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.

Branden, N. (2001). *La Psicología en la autoestima*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Blumen S., Rivero C. y Guerrero D. (2011). *Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Revista de Psicología, 29 (2), pp. 225-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a02v29n2.pdf>

Cruz F. y Quiñones A. (2012). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México*. Revista Uni-Pluri/versidad, 12(1), pp. 25-34 Recuperado de <http://www.revinut.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/13275/11894>

Díaz, A. (2012). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao - 2012*. (Informe de investigación) Universidad Nacional del Callao, Callao, Perú.

Foro Económico Mundial (2016). *Informe de Educación Superior y capacitación*. Recuperado de <http://www.cdi.org.pe/informeEducaciónsuperiorycapacitación/view.pdf>

Loret de Mola (2011). *Los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo*. Revista Estilos de Aprendizaje, 08 (8), pp. 1-35. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>

Ortiz A. y Canto P. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México*. Revista Estilos de Aprendizaje, 11(11), pp. 60-83. Recuperado de <http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendiz>

aje/numero_11/articulos/articulo_11.pdf

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. (3ra. ed.). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Quintero, V. y Zárate, N. (2016). *Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología*. Revista de Sistemas y Gestión Educativa 2016, 3(9), pp. 11-19. Recuperado de http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_2.pdf

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (4ta. ed.). Lima, Perú: Visión Universitaria.

Tonconi, J. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Valék de Bracho M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de Educación Superior*. Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-07-01612.pdf>